VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 124 Septembre · Octobre 2002

DOSSIER

Le matériel didactique : des outils entre les mains de maîtres

Québec

2007-02632/

par Denis Simard
Rappelant que, dans la foulée des recommandations issues des États généraux sur l'éducation au Québec et du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, le ministère de l'Éducation s'est engagé à rehausser la dimension culturelle des programmes d'études et à favoriser une approche culturelle de l'enseignement, Denis Simard nous propose une réflexion sur les différents facteurs qu'il considère comme essentiels à la concrétisation de ces orientations.

par Henri Boudreault
Conseiller pédagogique, Henri Boudreault explique les assises, la structure et les modalités de mise en œuvre d'un modèle de formation s'adressant aux enseignantes et aux enseignants de la formation professionnelle qui, depuis déjà quelques années, ont à relever le défi d'amener les élèves à développer les compétences prévues dans les programmes d'études. Bien que conçus pour le personnel enseignant de la formation professionnelle, le modèle proposé pourra certainement enrichir la réflexion et inspirer l'action de celles et de ceux qui travaillent en formation générale.

12

Au même titre que l'évaluation des apprentissages ou l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté, le matériel didactique est un dossier qui, depuis déjà plusieurs années, soulève de nombreuses questions et réactions. Les différents acteurs du monde de l'éducation, incluant les parents et les maisons d'édition, ont en cette matière des attentes qui ne sont pas toujours aisément conciliables. La mise en œuvre de la réforme du curriculum crée évidemment un contexte qui alimente les débats dans ce domaine. En proposant un dossier sur ce thème, ***Vie pédagogique*** souhaite contribuer à l'enrichissement de la réflexion au regard, notamment, des défis que doivent relever les enseignantes et les enseignants en ce qui a trait au choix, à l'évaluation, à l'adaptation ou à l'élaboration du matériel didactique.

par Richard Migneault

par Paul Francœur

par Sylvie Gagnon et Anne Longpré

par Denyse Moreau

par Michel Monette

par Nicole Grégoire

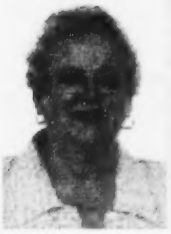
par Nicole Laganière

Entrevue avec Robert Martineau et Raymond Gervais
Propos recueillis par Mireille Jobin

par Marie-France Laberge

par Paul Francœur

par Francine Payette et Nicole Gagnon



UNE BELLE PETITE LEÇON DE PÉDAGOGIE

Le dossier du présent numéro porte sur le matériel didactique. Comme vous pourrez le constater, le sujet demeure complexe et les réponses aux nombreuses questions qu'il soulève ne sont ni simples ni univoques. Toutefois, l'évaluation et le choix du matériel didactique, sa création ainsi que son adaptation et son exploitation pédagogiques sont autant d'éléments qui mettent en évidence le caractère professionnel de la fonction d'enseignante ou d'enseignant.

Aussi, inspirée du thème du dossier, ai-je choisi de faire porter le présent mot de la rédaction sur la belle petite leçon de pédagogie – et notamment d'élaboration de situations d'apprentissage et de matériel didactique – que les membres du comité de rédaction de *Vie pédagogique* et moi avons eu le privilège de vivre lors de notre session de travail du mois de mai dernier, au Musée de la civilisation du Québec.

C'est à l'invitation du directeur du Service de l'éducation du Musée, M. Georges Normand, que nous avons pu travailler dans un décor tout à fait unique et participer à une visite toute spéciale.

Une visite toute spéciale parce qu'elle se déroulait après les heures habituelles d'ouverture du Musée et qu'elle nous était exclusivement réservée, mais aussi et surtout parce que nous étions guidés et animés par une équipe professionnelle (Louise Carle, Geneviève Auger, Cécile Dubuc et Dominic Bernier) dont la passion, l'imagination, la créativité et l'engagement irradiaient de toutes parts.

Ainsi, pendant près de deux heures, nous avons d'abord vécu des *Aventures au far west* pour finir dans un *Drôle de cirque*, en passant par deux autres aires intitulées *Loin d'être bête* et *Le corps prend corps*.

À travers cette expérience, nous avons pu constater et apprécier le caractère grandement pédagogique et éducatif des contextes d'apprentissage proposés aux jeunes qui se rendent au Musée.

Mais ce qui a le plus retenu notre attention est, sans contredit, la « petite jasette » avec cette équipe de chargés de projets, sur laquelle s'est terminée notre visite.

Sans vouloir aucunement comparer le travail de ces personnes avec celui des enseignantes et des enseignants, dont les objectifs doivent être atteints dans un contexte et un mode d'organisation bien différents, nous ne pouvions que constater un certain nombre de ressemblances pour le moins frappantes au regard des défis que les deux types de professionnels doivent relever.

En effet, lors de cet entretien, les professionnels du Service de l'éducation du Musée nous ont expliqué qu'ils sont responsables de la conception, de la réalisation, du suivi et de l'évaluation des produits éducatifs ou, autrement dit, des situations d'apprentissage proposées à la clientèle scolaire. Ils ont également ajouté que ces situations doivent : viser l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales des programmes d'études du primaire et du secondaire, être adaptées aux besoins et aux compétences des élèves des différents groupes d'âge et favoriser l'engagement de ces derniers dans leurs apprentissages, en leur faisant vivre des expériences enrichissantes qui confirment la valeur ajoutée de situations d'apprentissage s'inscrivant dans une perspective culturelle.

Après avoir partagé ces similitudes, on ne peut plus évidentes, entre leurs objectifs de travail et ceux d'une équipe d'enseignantes et d'enseignants, nos quatre interlocuteurs nous ont dessiné, à grands coups de pinceau, un portrait de leur démarche de travail.

Là encore, nous avons été frappés par la parenté entre la dynamique de travail qui prévaut dans ce groupe et celle que privilégient certaines équipes d'enseignantes et d'enseignants. Ainsi, c'est à partir d'un exercice commun de réflexion que ces professionnels s'engagent dans un processus de création où les connaissances et les forces de chacun des membres sont mises à contribution afin de permettre l'émergence d'un projet. Évidemment, la responsabilité dudit projet est ensuite confiée à une personne en particulier, laquelle le soumettra, à diverses étapes de sa réalisation, à la consultation d'enseignantes et d'enseignants, d'experts de contenu et de comités scientifiques.

Bref, il est ressorti des propos de Louise, Geneviève, Cécile et Dominic que pour créer des contextes et des situations d'apprentissage tels que leur mandat les y engagent, il leur faut être capables de travailler en équipe, oser laisser libre cours à leur imagination et à leur créativité, accueillir les idées des autres, se faire confiance et faire confiance aux autres et surtout, être convaincus que ce qu'ils font est utile et important, parce que cela peut aider les jeunes à apprendre plus et mieux.

Ah oui! Un peu plus et j'oubliais de vous dire que trois de ces quatre personnes avaient, quelque part dans un passé plus ou moins lointain, une formation et une expérience de pédagogue…

Monique Boucher

La refonte actuelle des curriculums du primaire et du secondaire a été préparée par de nombreux documents qui reconnaissent les uns après les autres le rôle et la place de la culture à l'école, dans la formation des élèves et dans les programmes d'études. À la suite de l'exposé de situation des États généraux (1996) et du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997), l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme* (1997), a statué sur la nécessité de rehausser la dimension culturelle des programmes d'études et de favoriser une approche culturelle de l'enseignement. Ce qui soulève la question suivante : Quels sont les facteurs que nous devons réunir pour que se réalise une approche culturelle de l'enseignement ? Pour répondre à cette question, je présenterai, dans l'ordre : 1- des facteurs généraux ; 2- des facteurs relatifs aux élèves et à la pédagogie ; 3- des facteurs relatifs à la discipline d'enseignement ; 4- des facteurs relatifs aux programmes d'études ; 5- des facteurs relatifs à l'école et à l'enseignant dans son rapport à la culture. Ma conclusion prendra la forme d'un plaidoyer en faveur d'une reprise culturelle des savoirs scolaires.

Je suis de ceux qui pensent que la culture devrait être la source, le contenu et le sens de l'enseignement en milieu scolaire. En d'autres termes, ce qui, à mes yeux, justifie fondamentalement l'enseignement en milieu scolaire, c'est à la fois la responsabilité de transmettre un héritage culturel et de faire accéder les élèves à la culture actuelle. Enseigner, c'est donc, d'une part, faire œuvre de médiation par rapport à la culture du passé qui se présente sous la forme d'un héritage à préserver et à transmettre (Arendt, 1972). Cependant, cet héritage, on le sait aujourd'hui, (Forquin, 1989, 2001 ; Chervel, 1998) n'est pas neutre, achevé, recueilli passivement comme on reçoit un legs par voie testamentaire, mais plutôt comme un héritage à construire. Enseigner, c'est aussi, d'autre part, faire œuvre de médiation par rapport à la culture du présent, qui s'impose comme une tâche d'éducation, de socialisation et d'initiation des nouvelles générations aux normes, aux valeurs, aux institutions et aux savoirs qui président à l'exercice de la citoyenneté (Tardif, Mujawamariya, à paraître). Ces deux responsabilités (médiation par rapport à la culture du passé et médiation par rapport à la culture du présent) ne s'excluent pas l'une l'autre ; elles sont constitutives de cette dialectique du passé et du présent dans l'œuvre éducative. Je le répète, je suis de ceux qui pensent que l'enseignement devrait être une activité foncièrement culturelle, mais elle ne le sera, et c'est le premier facteur, que dans la mesure où nous aurons une conscience claire du rôle de l'école et des enseignants dans la transmission d'un héritage culturel.

Pour réaliser une approche culturelle de l'enseignement, nous avons besoin d'une conception explicite et articulée de la culture. Celle-ci nous permettra de préciser des critères de sélection et d'organisation des contenus scolaires et d'orienter les pratiques pédagogiques des enseignants. Le terme de culture comporte plusieurs acceptions qui ne s'excluent pas les unes les autres. Il importe cependant que ces acceptions puissent être clairement comprises quand nous parlons d'une approche culturelle de l'enseignement et de la fonction de transmission culturelle de l'école. Mettre l'accent, par exemple, sur la fonction de conservation et de transmission culturelles de l'école, et donc sur une acception patrimoniale de la culture, ne doit pas nous empêcher de porter attention au fait que toute éducation scolaire suppose toujours à la fois une sélection au sein de la culture et une réorganisation didactique des contenus d'enseignement destinés aux élèves. Si, enseigner, c'est faire œuvre de culture, c'est toujours aussi mettre en œuvre une certaine culture, c'est-à-dire la soumettre à des principes culturels de sélection et à des mises en forme didactiques et pédagogiques (Chevallard, 1985 ; Forquin, 1989, 2001). C'est dire que l'éducation ne transmet jamais ni la culture considérée comme un patrimoine symbolique unitaire et parfaitement cohérent, ni une ou des cultures, mais tout au plus de la culture, des éléments de culture que nous estimons qu'il est essentiel de faire apprendre, mais entre lesquels il n'y a pas forcément homogénéité, puisqu'ils proviennent de sources et d'âges différents et qu'ils obéissent à des légitimations diverses (Forquin, 1989 ; Audigier, 2001).

Cela dit, je propose de concevoir la culture à la fois comme objet et comme rapport (Simard, 1999 ; 2001). Comme objet, je définirais la culture comme un ensemble de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils perfectibles que les hommes ont élaborés au fil du temps afin de répondre à des questions sur le monde, à des problèmes, à des intérêts et à des besoins, bref, afin de comprendre le monde et de se comprendre eux-mêmes. En ce sens, les disciplines scientifiques, littéraires et artistiques sont autant de réponses à des questions que les hommes se posent sur le monde. D'autre part, en ce qui concerne la culture comme rapport, on peut la définir comme l'interaction de la culture et de l'individu. C'est dans cette action réciproque que réside l'élaboration d'un rapport personnel à la culture. Or au sein de la tradition éducative occidentale, cette double approche de la culture a le plus souvent pris la forme d'une

Photo : Denis Garon

opposition stérile : d'un côté la culture, de l'autre l'activité de l'élève ; d'un côté la pédagogie traditionnelle, de l'autre la pédagogie nouvelle. Je pense qu'une approche culturelle de l'enseignement doit impérativement tenir compte de ces deux approches de la culture, rigoureusement complémentaires et dynamiques.

Une approche culturelle de l'enseignement devrait s'accompagner d'une conscience pédagogique qui permette à tous les élèves d'accéder à la culture. De bons programmes scolaires et des enseignants cultivés ne garantissent pas l'accès des élèves à la culture. Il faut aussi tenir compte de la diversité des élèves, mettre au point des médiations pédagogiques appropriées, des stratégies et des dispositifs diversifiés afin de leur faire acquérir des contenus de culture, sans quoi plusieurs d'entre eux resteront à l'extérieur de l'enceinte culturelle qui leur paraîtra bien inutile et sans intérêt. S'il est juste de soutenir qu'il n'existe pas de pédagogie sans culture, on peut dire aussi que la culture se transmet et se maintient grâce à une tradition enseignante, à travers des médiations pédagogiques appropriées. De façon plus précise, en quoi consiste cette conscience pédagogique sur le plan culturel ?

Elle consiste à accueillir et à comprendre la culture des élèves. Concrètement, un enseignant devrait connaître ce que les élèves écoutent, lisent et regardent, leurs vidéos et leurs vedettes, leurs codes, leurs références et leurs représentations s'il veut avoir quelque chance de pressentir leurs inquiétudes et leurs interrogations et de les ouvrir à autre chose. Dans un ouvrage récent, Zakhartchouk (1999) mentionne qu'il faut d'abord savoir écouter les élèves. Écouter, c'est-à-dire « non pas céder aux désirs spontanés, ni sanctifier une parole moins personnelle qu'elle ne le croit, mais simplement partir des réalités, des représentations de ceux à qui on enseigne, partir de là et partir vers des ailleurs ». « Partir de là et partir vers des ailleurs », voilà un autre facteur qui contribue à la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement.

Cela consiste précisément dans cette finesse, ce tact, ce jugement, cette sensibilité et cette inventivité pour renouveler et raffiner les médiations pédagogiques en vue d'aider les élèves à prendre conscience de leur propre culture, à se mettre à distance du connu, du familier, à l'objectiver en quelque sorte pour mieux le comprendre. La culture est une distance par rapport à soi, distance où les œuvres littéraires, artistiques ou scientifiques jouent un rôle de premier plan parce que les élèves peuvent y retrouver des échos et des réponses à leurs interrogations, des sources de compréhension, d'ouverture et d'enrichissement, des points d'appui essentiels pour remettre en question leurs références (Meirieu, 1992), un éclairage qui donne un sens à ce qu'ils vivent. S'il s'agit de reconnaître la culture des jeunes, il faut aussi, et peut-être surtout, reconnaître la valeur positive de la culture, son pouvoir de transformation. La pédagogie, c'est ce souci de l'autre (Gauthier, 1993) et ce souci de la culture (Simard, Martineau, 1999). On aurait pu le dire autrement : la pédagogie, c'est cet effort pour adapter la culture aux besoins et aux capacités des élèves et cet effort pour amener les élèves à faire face aux exigences de la culture. L'opposition entre la méthode et les contenus d'enseignement, entre pédagogie et culture, n'est féconde que si l'on accepte de les penser solidairement. Cette complémentarité nécessaire est l'un des facteurs qui contribuent à la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement.

Une approche culturelle de l'enseignement, en particulier au secondaire, nécessite une maîtrise de la discipline d'enseignement. Un enseignant qui possède sa discipline, c'est celui qui possède un savoir disciplinaire, c'est-à-dire un ensemble cohérent, organisé, ordonné, structuré, éprouvé de connaissances, de notions, de concepts intégrateurs, de règles et procédures propres à une discipline. L'enseignant de chimie a une connaissance de la chimie en tant que discipline scientifique de même que l'enseignant de musique a une connaissance de la musique en tant que discipline artistique. Mais l'enseignant de chimie n'est pas un chimiste et l'enseignant de musique à l'école n'est pas un interprète de carrière. Le contexte d'enseignement comporte des exigences auxquelles le spécialiste de la discipline n'a pas à répondre (Gauthier, 2001). À la connaissance de la discipline en tant que discipline, il faut ajouter une connaissance de la discipline en tant que discipline d'enseignement, ce qui suppose non seulement la connaissance de la matière à enseigner, c'est-à-dire la maîtrise des contenus disciplinaires prévus au programme, mais encore une connaissance pédagogique et didactique de la matière à enseigner. Mais il y a plus. Si la maîtrise de la discipline est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour favoriser une approche culturelle de l'enseignement.

Je ne peux présenter ce facteur sans penser à l'un de mes enseignants de quatrième secondaire. Cet enseignant n'hésitait pas à déborder le programme à la faveur de l'actualité, d'une question, d'une lecture ou d'un problème pour l'ouvrir sur des considérations à caractère historique et culturel, sur des problèmes de notre temps et sur des réflexions portant sur la place de la science dans notre société. Je me souviens en particulier d'une question qui devait faire l'objet d'un travail d'étape : quel était, selon nous, le plus grave problème auquel l'humanité devait faire face ? Et en sous-question : la science peut-elle nous aider à le résoudre ? Mais le plus intéressant, c'est toute la place qu'il faisait tenir à l'histoire dans l'enseignement de sa discipline scientifique, la chimie. Quand l'occasion s'y prêtait, il se plaisait à replacer la chimie dans un ensemble historique et culturel plus vaste. Je me souviens encore de sa passion pour l'astronomie, pour Copernic, Képler et Galilée et les circonstances historiques et culturelles entourant la contestation du système géocentrique de Ptolémée. Des mondes s'ouvraient à nous. Je prenais peu à peu conscience que certaines idées ne sont pas de toutes les époques, qu'elles naissent et meurent selon les circonstances ou les conjonctures historiques, selon les problèmes et les questions et qu'elles sont portées par des êtres humains qui contribuent à changer la compréhension que nous avions des choses.

L'enseignant cultivé possède un ensemble organisé de connaissances, mais il est aussi l'héritier d'une discipline, c'est-à-dire d'une histoire ou d'une tradition disciplinaire et interprétative dans laquelle il s'inscrit comme enseignant et qu'il poursuit en l'enseignant. D'où vient cette discipline ? Comment se construit-elle ? À quelles questions cherche-t-elle à répondre ? Quel est son rapport à la vérité ? Comme héritier d'une tradition disciplinaire, l'enseignant doit aussi connaître l'histoire et l'épistémologie de la discipline qu'il enseigne. Comme enseignant, nous avons la responsabilité de transmettre des connaissances organisées, mais nous pouvons aussi les transmettre en remontant aux problèmes et aux questions dont elles constituent des réponses. Il faut voir ici le savoir comme une réponse à question

Photo : Denis Garon

donnée (Develay, 1992). Or, comme le signale Meirieu (1997), l'école a eu tendance à détacher les connaissances des questions qui peuvent leur donner un sens. Je pense ici qu'il faut reconduire ces connaissances aux questions qui permettent de les comprendre et de les situer dans l'histoire des hommes. Savoir que Copernic a remis en question les idées de Ptolémée n'est culturel que dans la mesure où l'on connaît l'état du monde à cette époque et les circonstances entourant leur remise en cause. Certes, rappelle Reboul (1992), l'élève ne peut tout apprendre, mais il doit en savoir assez pour comprendre ce qu'il apprend. Selon cette perspective, et fidèle à ma définition de la culture comme objet, enseigner ce n'est pas seulement posséder et expliquer des connaissances organisées afin que les élèves puissent appréhender leurs contenus de vérité, mais c'est encore les reconduire au sein des circonstances, des questions, des problèmes et des besoins qui, dans l'histoire et la culture des hommes, ont rendu possible leur élaboration.

Deux formes de compréhension sont donc visées par cet enseignement, soit la compréhension du contenu de vérité et la compréhension des conditions génétiques (Warnke, 1991 ; Simard, 1999). Dans la première forme, comprendre, pour l'élève, c'est appréhender la vérité de ce qui est enseigné, c'est comprendre par exemple le phénomène de la réfraction en physique, être capable de calculer la tangente d'un arc ou d'un angle. Dans un autre sens, la compréhension a trait à la connaissance des circonstances historiques, culturelles et sociales qui sous-tendent l'élaboration d'un savoir. Dans ce cas, comprendre, c'est reconstituer en quelque sorte la genèse de ce qui a permis l'émergence d'un savoir. On peut donc s'intéresser à un objet du point de vue de son contenu de vérité comme on peut l'examiner sous un angle généalogique. La maîtrise de la discipline – tant la maîtrise des contenus disciplinaires que la connaissance des questions relatives à l'épistémologie et à l'histoire de la discipline – est essentielle pour favoriser une approche culturelle de l'enseignement au secondaire. Elle permet à des élèves de se construire non seulement une connaissance organisée de la discipline, mais de faire des liens entre diverses disciplines et de les situer dans un contexte historique et culturel d'émergence afin d'entrer dans une histoire des savoirs et, ainsi, de nous relier à ceux et à celles qui nous ont précédés (Gallagher, 1992 ; Meirieu, 1997 ; Simard, 1999).

Pour que soit mise en œuvre une approche culturelle de l'enseignement, il faut maintenir un équilibre entre les disciplines retenues dans le curriculum et leur distribution dans la grille-matières. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, les cinq grands domaines d'apprentissage et de connaissances sont considérés à la fois dans leur complémentarité et dans leur interaction avec des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Cet équilibre est essentiel car il permet aux élèves de se faire une culture générale tout au long de leurs apprentissages et de leur parcours scolaire. L'approche culturelle de l'enseignement doit donc s'inscrire dans une visée de culture générale. Dans cette optique, l'école, et en particulier le Conseil d'établissement, a la responsabilité fondamentale de maintenir cet équilibre entre les grands domaines du savoir, entre les différents langages symboliques qui nous permettent de comprendre les univers physique, social et humain. Il est donc essentiel d'examiner les propositions relatives à la grille-matières à la lumière d'une conception équilibrée du programme d'études en matière de culture (Simard, 2001).

Pour que soit mise en œuvre une approche culturelle de l'enseignement, il faut renforcer la finalité culturelle des programmes d'études et s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées, et ce, pour chaque année d'enseignement et pour chaque cycle. Comme le souligne le *Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (1997), la détermination de l'approche culturelle dans laquelle s'inscrivent les programmes d'études ne relève pas uniquement du personnel enseignant. Dans cette perspective, il faut donc non seulement préciser les contenus culturels eux-mêmes, en justifiant leur pertinence, leur consistance, leur valeur éducative et culturelle et leur place dans un curriculum, mais encore considérer l'histoire de la discipline. Cette préoccupation déborde l'enseignement de l'histoire ; ce sont toutes les disciplines qui devraient épouser une perspective historique (Gallagher, 1992). Un enseignement culturel des arts vise à mettre l'élève en contact avec des œuvres passées ou contemporaines et à leur fournir des clés de lecture pour les comprendre. De même, un enseignement culturel des mathématiques comporte des éléments historiques et le contexte qui permettent de mieux comprendre certains développements des mathématiques. Il faut donc, en résumé, situer la formation culturelle des élèves à la fois sur un plan horizontal, en considérant l'équilibre entre les grands domaines d'apprentissage considérés comme complémentaires, et sur un plan vertical, en s'assurant de la présence de l'approche culturelle dans chaque domaine d'apprentissage, et ce, pour chaque cycle d'enseignement.

Pour que soit mise en œuvre une approche culturelle de l'enseignement, il est nécessaire de préciser en quoi consiste le rôle de l'école comme institution culturelle. On pense, bien sûr, au rôle des acteurs, au soutien de la direction, à la

collaboration des enseignants, à l'encouragement des parents (St-Jacques ; 2001 ; St-Jacques, Riopel, Chené, Lessard, 2001), à l'initiative, à la recherche et à la participation des élèves dans la réalisation de projets culturels à l'école. On pense aussi aux collaborations possibles, nombreuses et diversifiées, entre les institutions culturelles de la communauté et l'école. Toutefois, comme le montre une étude de Mellouki (2001), cela suppose des mesures concrètes afin de soutenir l'école dans la réalisation de projets culturels.

Plus fondamentalement, il importe de repenser le rôle de l'école comme institution culturelle dans le contexte plus large de la fragmentation et de la dispersion qui caractérise la culture actuelle et qui touche en profondeur la culture scolaire et le rôle de l'enseignant comme médiateur de culture. Dans une société où n'existe plus une culture unifiée que l'école n'aurait qu'à traduire pour les élèves, « l'école doit se faire créatrice », devenir « un moyen essentiel de réintégration de la culture ambiante morcelée » (Dumont, 1971). Du coup se trouve reposé le problème de la spécificité de l'école comme institution culturelle par rapport à tous les autres lieux et canaux de diffusion de la culture. L'école ne peut pas être un lieu de diffusion comme les autres, se bornant à livrer des éléments de culture disparates. Pour se distinguer des autres lieux de culture, l'école doit se penser comme un foyer de discussion, d'examen critique et d'intégration de la culture ambiante. L'école n'est pas une garderie, un centre d'activités culturelles, un club de science, un théâtre ou Internet. Ce que fait l'école sur une base continue, systématique, et, pendant une longue période, la vie, c'est de mettre l'élève en contact avec un noyau de valeurs, de symboles et de savoirs, bref, avec une culture commune, qui vise l'intégration de tous à la culture actuelle et l'inscription de chacun dans la continuité d'un monde.

Une approche culturelle de l'enseignement demande une certaine posture mentale de l'enseignant à l'égard de la culture, un engagement, une curiosité contagieuse, un plaisir et une soif d'apprendre, bref, un intérêt passionné pour les choses de la culture dans sa vie personnelle et dans son enseignement. Plus qu'une érudition exhaustive, nous avons besoin d'une ardeur communicative des enseignants pour certains aspects des sciences, des arts, des lettres, de l'histoire. Ni simple consommateur, ni créateur, l'enseignant est un médiateur, celui qui organise le dialogue entre l'élève et un héritage de culture. Dans un récit autobiographique, Dumont (1997) écrivait : « Certes, le professeur transmet un savoir semblable à celui que l'on puise dans des instruments parfois plus précis et plus complets. Ce qu'on lit dans les livres ou ce que fournit l'ordinateur peut être aussi vrai que ce que dit le professeur ; celui-ci n'est indispensable, au fond, que pour ajouter à la vérité la passion de la vivre. Chacun en a fait l'expérience : ce qu'on appelle un bon professeur est capable de créer un intérêt pour n'importe quelle discipline, de rendre pertinent ce qui ne serait que vrai. »

Pour que s'effectue une reprise culturelle des savoirs scolaires, il faut d'abord reconnaître que chaque discipline est porteuse de culture, tant par son histoire que par les questions qu'elle pose et les réponses qu'elle apporte. Cette reprise culturelle (Kerlan, 1998), cette « mise en culture » des savoirs (Lévy-Leblond, 1999) cherche à redonner aux savoirs leur place et leur sens dans la culture en leur restituant leurs dimensions sociales, politiques, historiques, humaines. Elle cherche aussi à inscrire les élèves dans une communauté d'interrogation et de recherche où se sont élaborés des langages et des outils qui forment notre manière de nous comprendre et de comprendre le monde, et à les mettre en dialogue avec ce que d'autres ont réalisé avant nous. À oublier ces questions, ce dialogue et cette histoire, on n'enseigne plus que des savoirs et non la culture de ces savoirs (Develay, 1997).

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) insiste sur une appropriation instrumentale des savoirs et des savoir-faire. Nous pouvons lire à la page 5 : « Un programme axé sur le développement de compétences vise, entre autres choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action, comme pour la pensée qui est aussi une forme d'agir. » Dans la perspective d'une mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement, cette volonté de donner un sens aux savoirs et à l'école en privilégiant leur instrumentation, leur rôle d'outils et d'instruments au service d'un projet, doit être complétée par une approche qui redonne un sens aux savoirs scolaires par leur réappropriation culturelle.

M. Denis Simard est professeur à l'Université Laval et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Références

ARENDT, H. *La crise de la culture* (Trad. P. Lévy), Paris : Gallimard, 1972.

AUDIGIER, F. « Les contenus d'enseignement plus que jamais en question », dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, éd. Logiques, 2001, p. 141-192.

CHERVEL, A. *La culture scolaire : une approche historique*, Paris, éd. Berlin, 1998.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.

DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, éd. ESF, 1992.

DEVELAY, M. « Origines, malentendus et spécificités de la didactique », *Revue française de pédagogie*, n° 120, 1997, p. 59-66.

DUMONT, F. « Le rôle du maître : aujourd'hui et demain », *Action pédagogique*, n° 17, 1971, p. 50-61.

DUMONT, F. *Récit d'une émigration*, Montréal, éd. Boréal, 1997.

FORQUIN, J.-C. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, éd. De Boeck-Wesmael, 1989.

FORQUIN, J.-C. « Formation fondamentale et culture scolaire », dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, éd. Logiques, 2001, p. 85-110.

GALLAGHER, S. *Hermeneutics and Education*, New York, State University of New York Press, 1992.

GAUTHIER, C. *Tranches de savoir*, Montréal : Logiques, 1993.

GAUTHIER, C. « Former des pédagogues cultivés », *Vie pédagogique*, n° 118, février-mars 2001, p. 23-25.

KERLAN, A. *L'école à venir*, Paris, éd. ESF, 1998.

LÉVY-Leblond, J.-M. « La science contemporaine est-elle moderne ? », dans A. Bentolila (dir.), *École et modernités*, Paris, éd. Nathan, 1999, p. 39-49.

MEIRIEU, P. *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, éd. ESF, 1992.

MEIRIEU, P. « Le maître : de la transmission à la médiation », dans A. Bentolila (dir.), *L'école et ses maîtres*, Paris, éd. Nathan, 1997, p. 79-97.

MELLOUKI, M. « L'accès des jeunes à la culture : rôle des institutions scolaires et culturelles ». Communication présentée au 69e congrès de l'ACFAS à l'Université de Sherbrooke, 2001.

REBOUL, O. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.

SIMARD, D. *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie*, Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, 1999.

SIMARD, D., S. MARTINEAU. « Quelle culture à l'école : Goethe ou Herder ? », *Pédagogie collégiale*, 1999, vol. 12, n° 4, p. 8-12.

SIMARD, D. « L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ? », *Vie pédagogique*, février-mars 2001, n° 118, p.19-23.

ST-JACQUES, D. « Différentes manières d'intégrer la perspective culturelle à l'école », *Vie pédagogique*, février-mars 2001, n° 118, p. 42-44.

ST-JACQUES, M.-C., A. RIOPEL, C. CHENÉ et C. LESSARD. « L'offre de culture des enseignants comme soutien à un enseignement à perspective culturelle », Communication présentée au XXIXe congrès de la SCÉÉ, Québec, 2001.

TARDIF, M. et D. MUJAWAMARIYA. *Enseignement et cultures*, numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation*. (à paraître).

WARNKE, G. *Herméneutique, tradition et raison* (Trad. J. Colson), Bruxelles, éd. De Boeck-Wesmael, 1991.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, éd. ESF, 1999.

Au moment d'entrer en fonction en tant que conseiller pédagogique à la formation professionnelle, l'implantation des programmes par compétences faisait son apparition. Cette coïncidence fit en sorte que, pour l'essentiel, mes interventions auprès du personnel enseignant ont porté principalement sur la compréhension et l'application de ces programmes par compétences.

Les premiers programmes par compétences, au Québec, ont vu le jour à la formation professionnelle, dans les commissions scolaires en 1986. Le constat, à ce moment, avait été que la formation professionnelle initiale se prêtait mal à des programmes conçus par objectifs, à tout le moins ceux qui avaient été élaborés à partir de cette approche. Former un mécanicien compétent est plus complexe que de faire apprendre aux élèves, de manière cumulative, des connaissances organisées en un ensemble d'objectifs terminaux, intermédiaires ou généraux. En effet, la structure des objets d'apprentissage, nécessaires aux pratiques professionnelles d'une fonction de travail donnée, s'apparente davantage à un réseau d'interactions entre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être, comme le propose l'approche par compétences, plutôt qu'à une organisation hiérarchique et séquentielle, comme celle déduite de l'approche par objectifs.

À première vue, le chantier mis en place en 1986 a révolutionné positivement les programmes et l'organisation physique de la formation professionnelle. Par contre, quand on y regarde de plus près, il est beaucoup plus difficile de faire le même constat positif, à partir des réalisations en classe et en atelier, relativement à une pédagogie ou à une didactique spécifiques de l'approche par compétences.

Il faut pouvoir s'assurer que le développement des compétences est effectivement le résultat de la formation. À cette fin, l'on doit être en mesure d'établir la stratégie d'apprentissage qui a permis d'amener les élèves à ce résultat. Le développement des compétences d'un élève, par la formation scolaire, ne doit pas être le résultat du hasard, mais plutôt d'une stratégie menant à la maîtrise du processus de développement des compétences chez tous les diplômés.

N'ayant pu observer l'émergence de modèles pédagogiques liés au développement des compétences, cela m'a amené, lors de mes interventions dans le milieu, à vouloir en définir un avec les enseignants, à partir de leur réalité. À la suite des travaux réalisés en collaboration avec eux, j'ai réussi à expliciter et à formaliser des moyens et des stratégies didactiques qui, je crois, favorisent le développement des compétences.

Force m'a été de constater, en analysant le travail réalisé avec les enseignants, qu'il est très difficile de développer la compétence de l'élève sans d'abord développer celle de l'enseignant en didactique du développement des compétences. **Il faut être en mesure d'expliciter et de formaliser les éléments de notre compétence si l'on veut pouvoir amener les autres à développer la leur.** Cela m'a permis de comprendre que le développement des compétences, chez l'élève, est davantage une question de processus que de produit, d'efficience que de performance, de recherche d'information que d'acquisition de connaissances, d'une maîtrise de la démarche de résolution de problèmes que de réponses aux problèmes.

Photo : Denis Garon

Il faut prendre en considération que l'apprentissage du développement des compétences par l'enseignant doit se faire en lui permettant de résoudre lui-même les problèmes d'apprentissage engendrés par le développement des compétences chez l'élève. Somme toute, j'ai dû apprendre à résoudre les problèmes découlant de l'implantation de l'approche par compétences pour pouvoir apprendre à développer des compétences en didactique du développement des compétences.

J'ai eu à travailler à maintes reprises à la mise en œuvre, en classe et en atelier, du concept de compétence. Je crois que c'est en amenant les enseignants à expliciter leurs compétences disciplinaires qu'ils s'instrumenteront efficacement, sur le plan didactique, pour amener leurs élèves à développer leurs compétences professionnelles propres.

Il faut comprendre que la finalité d'une formation professionnelle pour un élève n'est pas seulement la réussite de ses études pour accéder à un autre ordre d'enseignement, mais en plus, il lui faut pouvoir s'intégrer, sur une base permanente, au marché du travail. C'est dans ce but qu'il faut l'amener à devenir un professionnel autonome pouvant s'adapter au marché du travail dans son secteur d'activité, plutôt que de chercher à former un travailleur qui exécute les tâches spécifiques d'un métier.

L'objectif est donc double pour les élèves comme pour les enseignants de la formation professionnelle. Les apprentissages doivent avoir pour objet le développement de la compétence professionnelle de l'élève par rapport au marché du travail, tout en tenant compte des exigences du programme menant à l'obtention du diplôme.

Pour amener l'élève à développer sa compétence, je me suis posé la question suivante : « **est-ce que l'élève effectue réellement des**

apprentissages favorisant le développement de sa compétence ? » J'ai eu l'occasion de questionner des élèves sur l'état de leur motivation relativement à l'organisation de leurs apprentissages. La réponse de l'un d'eux est devenue la « référence de base » qui a guidé toutes mes réflexions et mes travaux en pédagogie. Il m'a répondu ***qu'il était « bien " tanné " d'avoir des réponses à des questions qu'il ne se posait pas ».***

L'utilisation du modèle de la situation pédagogique m'a permis d'avoir une référence commune pour construire une conceptualisation fonctionnelle d'une pédagogie du développement des compétences (fig. 1).

Figure 1 : Modèle de la « situation pédagogique » selon R. Legendre (1983)

Ce modèle de la situation pédagogique a favorisé la compréhension de l'idée que l'enseignant doit établir des liens entre l'élève, l'objet d'apprentissage et le contexte. Mais pour favoriser la relation d'apprentissage, il fallait créer un lien entre l'élève et la compétence à acquérir. Cette interprétation indiquait que l'influence de l'enseignant sur la relation d'apprentissage devait nécessairement passer par une relation du sujet avec un contexte plus stimulant et motivant. La question à résoudre était : comment changer cette relation chez l'enseignant dans ses stratégies d'apprentissage ?

La base de ce changement portait sur une interprétation conforme de l'objet d'apprentissage par l'enseignant. À la suite de mes interventions, j'en suis arrivé à la constatation suivante : l'objet d'apprentissage, au lieu de se transformer de manière didactique, se dégrade entre la présentation qu'on en fait dans le programme, la transposition que lui fait subir l'enseignant et les apprentissages que réalise l'élève.

Une compétence professionnelle sur le marché du travail, demande la mise en œuvre de connaissances construites, de capacités explicites et formelles, d'attitudes personnelles ainsi que d'habiletés intellectuelles et motrices qui sont liées aux aptitudes de l'élève et dont les propriétés sont surtout propres au contexte où l'on en observe la présence. J'ai émis le postulat, qui peut ne pas être accepté par tous, qu'une compétence, principalement en formation professionnelle, ne peut être générale, mais qu'elle doit toujours être attachée à un contexte donné.

Comme pédagogue, expérimentateur et chercheur dans le domaine du développement de la compétence, je me suis questionné sur ce qu'est une compétence dans la réalité de la classe, par rapport à la relation d'apprentissage, à la relation didactique et à la relation d'enseignement à l'intérieur d'une situation pédagogique. À la suite de ce questionnement, j'ai travaillé avec des enseignants afin d'essayer de construire, dans l'action, les premiers jalons des composantes d'une didactique fonctionnelle du développement de la compétence professionnelle.

L'aboutissement de mes travaux, l'an dernier, m'a permis d'élaborer un modèle du concept de la compétence professionnelle ainsi qu'une représentation schématique de ce concept (fig. 2). La compétence professionnelle devient l'association des quatre composantes que j'ai pu observer, soit dans les programmes ou la réalité, c'est-à-dire le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le contexte signifiant.

Figure 2 : Schéma de la « compétence professionnelle »

La compétence de l'élève se trouve à l'intersection du savoir, du savoir-être et du savoir-faire placés dans un même contexte signifiant. La superposition des savoirs a produit trois autres intersections qui, selon mes observations, correspondent à l'élève connaissant, performant et exécutant. J'entends par élève « performant » qu'il a atteint les objectifs du programme, sans nécessairement avoir intégré le savoir-être du métier. L'élève exécutant réalise bien les actes professionnels qu'on lui demande d'accomplir, sans nécessairement avoir construit le savoir qui leur est lié. L'élève connaissant est en mesure de bien expliquer les éléments du contexte professionnel, sans nécessairement maîtriser le savoir-faire. Par contre, **un élève compétent devrait être en mesure, par lui-même, à partir des connaissances qu'il a construites et d'une problématique professionnelle donnée, d'expliciter le contexte professionnel, de formaliser et d'adapter, selon le cas, les procédures de travail et d'accomplir les tâches, conformément aux attentes professionnelles exigées par les circonstances.**

Le développement de la compétence devient alors davantage une question de processus que de produits, de contextes que d'objets spécifiques, de relations que de comportements.

J'ai également dû remettre en question mes conceptions sur la réussite. À la formation professionnelle, il n'est pas suffisant qu'un élève réussisse les examens actuels pour déclarer qu'il est compétent. Je suis persuadé que beaucoup d'enseignants n'embaucheraient pas certains de leurs élèves, même s'ils ont obtenu leur diplôme, en prenant comme base les critères de compétences exprimés par les employeurs. Comme j'ai pu le vérifier, les enseignants seraient prêts à recommander des élèves ayant été moins performants aux examens, mais ayant, selon eux, des aptitudes particulières. Ces aptitudes auraient pu être acquises, de toute évidence, ailleurs que dans le contexte de formation.

Mes travaux avec les enseignants me portent à croire qu'il est possible d'exercer une influence sur le développement des compétences, dans la mesure où nous pouvons placer l'élève dans une conjoncture où sont réunis un contexte signifiant, les attitudes requises (le savoir-être), les façons de procéder (le savoir-faire) et les connaissances (le savoir) utiles. Cette situation, que l'on peut qualifier de situation didactique en formation professionnelle, permettra à l'élève de réaliser des tâches le conduisant à faire face à des problèmes professionnels qu'il aura le goût de résoudre et dont la solution sera intimement liée aux visées de la formation.

Ces tâches problèmes représentent la base du développement des situations didactiques qui favorisent le développement des compétences chez l'élève. Dans ce contexte, les connaissances préalables et les comportements professionnels deviennent des outils essentiels à la résolution de problèmes. Ces nouvelles approches abordent l'apprentissage par le processus de la résolution du problème à résoudre, plutôt que par l'apprentissage des réponses à des questions que l'élève ne se pose pas.

Quelques années d'observation, d'expérimentation et de réflexion m'ont amené à postuler que les

Photo : Denis Garon

solutions aux problèmes liés à l'implantation des programmes par compétences devraient se trouver chez ceux qui les vivent et, qu'ensemble, ils devraient avoir la capacité de les trouver. Il s'agit de placer l'enseignant dans une situation similaire à celle que connaîtra l'élève, afin de lui faire vivre et construire les relations liées au développement de sa compétence.

C'est dans ce but que j'ai mis en place des groupes de travail d'enseignants dont l'objectif essentiel est la construction d'objets d'apprentissage et la résolution des problèmes liés aux apprentissages. Ces groupes de travail amènent les participants à exprimer les problèmes et les idées de solutions en relation avec le programme et à concevoir des solutions didactiques favorisant le développement des compétences chez l'élève.

J'ai reproduit ces conditions dans ce que j'ai appelé le groupe « Suivi pédagogique organisé » (SUPOR). Il est surprenant de constater le potentiel d'innovation qui peut exister entre des enseignants qui vivent un même problème et qui coopèrent pour lui trouver des solutions. À ce jour, une vingtaine de programmes ont été touchés, et plus de 300 moyens et stratégies didactiques originaux ont été mis au point à l'intérieur de ces groupes SUPOR.

Le rôle que j'ai joué, dans ces groupes de travail, en plus d'y apporter une expertise en didactique, a consisté à accompagner les enseignants, à les écouter, à les guider, à élaborer avec eux des représentations de leurs réflexions, à construire, à partir de leurs idées, des prototypes et à concevoir des moyens didactiques issus de cette démarche. Les enseignants, ainsi libérés des contraintes de la production des moyens didactiques, peuvent centrer leurs efforts sur l'explicitation et la formalisation de leurs expériences individuelles, au bénéfice d'une construction collective de situations didactiques propres à leur domaine. En outre, cette dynamique, particulière au groupe SUPOR, favorise chez les participants le développement de leur propre compétence en didactique de développement des compétences. Les enseignants se placent ainsi en position de maîtriser une situation où souvent ils se sentent seuls et en attente de spécialistes.

L'apprentissage étant une activité sociale, nous y avons joint ce que nous avons appelé « l'effet SUPOR ». En effet, les interrelations guidées entre les participants obligent ces derniers à expliciter et à formaliser leur pensée et leurs idées. En même temps, cette façon de faire favorise l'émergence de solutions nouvelles et pertinentes liées aux problèmes d'apprentissage de leurs élèves. Les participants développent progressivement leurs compétences en didactique et, ainsi, deviennent de plus en plus autonomes sur le plan pédagogique.

Le processus de travail du groupe SUPOR se justifie par l'élaboration de ce que j'ai appelé « l'environnement cognitif ». L'environnement cognitif du groupe SUPOR prend principalement en considération les éléments de motivation de l'élève en mettant à sa disposition l'ensemble des ressources nécessaires à la résolution de problèmes liés à la réalisation des tâches de sa fonction de travail. À l'opposé d'un apprentissage sur le tas dans l'environnement de travail, l'environnement cognitif s'en distingue et s'enrichit de composantes qui permettent d'expliciter et de formaliser la situation réelle de travail. L'environnement cognitif, ainsi réalisé par les enseignants, doit instrumenter l'élève dans le but de favoriser le processus de construction de ses connaissances. Ce processus se caractérise par la présentation des éléments d'information utiles, leur mise en mémoire fonctionnelle, la formalisation de la pensée de l'élève, le développement de sa créativité, l'explicitation de ses perceptions et l'expression de sa compréhension.

Lorsque l'environnement cognitif est conçu en relation avec les visées du programme, les moyens didactiques produits deviennent alors des outils didactiques pour l'enseignant et des ressources pour l'élève. L'enseignant peut alors cesser de **dire** et de **répéter,** pour plutôt **guider** l'élève dans l'utilisation des ressources et de l'environnement qui lui permettront de trouver l'information nécessaire et de construire les connaissances utiles à la résolution de problèmes. Le contexte favorisera ainsi la dynamique des interrelations en réseau de ses savoirs, de ses savoir-faire et de ses savoir-être.

Il est indéniable que le modèle que je propose est perfectible et qu'il y a encore des problèmes liés à l'implantation de l'approche par compétences ; tout changement créant inévitablement des problèmes. Mais ce n'est pas parce que les enseignants de la formation professionnelle ont vécu et qu'ils vivront encore des problèmes en relation avec cette approche qu'elle est négative pour autant. Au contraire, je suis porté à croire que les problèmes engendrés par ce changement ont été une source positive de développement de ma propre compétence dans le développement des compétences, une « métacompétence », pour paraphraser certains auteurs.

J'ai essayé, par ce texte, de vous faire part d'une expérience, qui est la mienne comme conseiller pédagogique et chercheur. Je vous ai présenté mon point de vue sur ce qui s'est passé, ce que j'ai vécu et ce que j'ai interprété depuis seize ans dans le milieu de la formation professionnelle.

Le premier pas vers l'apprentissage étant le désir engendré par le besoin d'apprendre, travailler avec les enseignants afin de les amener à résoudre les problèmes qu'ils vivent et qu'ils trouvent important de résoudre est, selon moi, une assurance de la réussite de la démarche que j'ai construite. Mon objectif est de les amener à prendre ainsi conscience de leur capacité d'agir sur les problèmes concrets auxquels ils ont à faire face tous les jours. D'ailleurs, n'est-ce pas ce qu'il faudrait qu'ils fassent avec les élèves pour leur faire acquérir la capacité d'agir sur leurs propres apprentissages ?

La réforme des programmes à la formation professionnelle et les exigences du milieu du travail nous ont amenés à comprendre différemment l'apprentissage, l'élève et la relation qui les lie, et conséquemment, à élaborer de nouveaux outils et de nouvelles stratégies pour faire face à ce changement. Créer un environnement d'apprentissage de la compétence à tous les niveaux : élèves, enseignants et chercheurs. **Ne serait-ce pas cela être pédagogue dans le contexte du développement de la compétence ?**

M. Henri Boudreault est conseiller pédagogique à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord.

Le matériel didactique : des outils entre les mains de maîtres

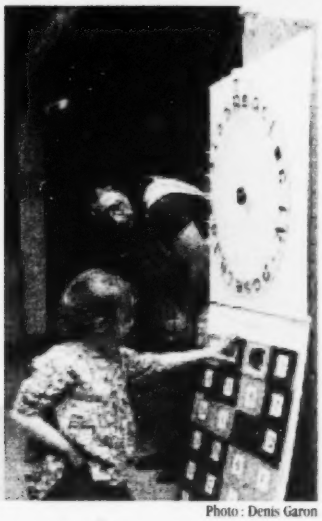


Photo : Denis Garon

Le matériel didactique est une composante essentielle de l'enseignement et de l'apprentissage. Il ne faut donc pas s'étonner, notamment en cette période de réforme du curriculum, qu'il constitue une des préoccupations majeures des différentes parties prenantes au dossier.

Au premier chef, ce sont évidemment les enseignantes et les enseignants qui sont interpellés par plusieurs questions en la matière. À titre d'exemples :

- Le développement des compétences prévues dans le Programme de formation de l'école québécoise implique-t-il que l'on doive faire table rase du matériel utilisé à ce jour ?
- Qu'est-ce qui caractérise le bon matériel didactique dans la perspective du nouveau curriculum ?
- Comment faire des choix pertinents dans ce dossier ?
- L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) constitue-t-elle vraiment une valeur ajoutée à l'enseignement et à l'apprentissage ?

En plus de ces interrogations, l'organisation des programmes d'études par cycles d'apprentissage fait en sorte que les enseignantes et les enseignants membres d'une équipe-cycle donnée sont appelés à se concerter davantage pour établir le consensus nécessaire. Cela représente certainement un défi supplémentaire compte tenu de la diversité des pratiques et des attentes de chacune et de chacun au regard du matériel didactique.

Les parents sont également concernés par la question. Le législateur l'a d'ailleurs officiellement reconnu dans les fonctions attribuées aux conseils d'établissement. Comme les parents doivent débourser, au début de chaque année scolaire, des sommes relativement importantes pour l'achat du matériel didactique nécessaire aux élèves, ils s'attendent que leur investissement soit rentabilisé au maximum. Cependant, en plus de l'aspect financier de la chose, plusieurs, semble-t-il, comptent sur les manuels et les cahiers d'activités ou d'exercices pour suivre l'évolution des apprentissages de leurs enfants et pour soutenir ces derniers lorsqu'ils éprouvent des difficultés scolaires.

Les directrices et les directeurs d'établissement, pour leur part, doivent relever d'importants défis de gestion au regard du matériel didactique. Il leur faut soutenir leur équipe-école dans sa réflexion et ses choix en tenant compte des encadrements légaux qui balisent ce dossier ainsi que des limites des ressources pédagogiques (diminution importante du nombre de conseillères et de conseillers pédagogiques, abolition des postes de chefs de groupe au secondaire) et des ressources financières disponibles.

Bref, compte tenu de l'importance des questions, des attentes et des défis entourant le matériel didactique et de l'acuité de ce dossier dans le contexte de la mise en œuvre de la réforme, *Vie pédagogique* a cru opportun de préparer un numéro sur le sujet.

Le premier article présente une réflexion faisant ressortir les limites du manuel scolaire unique par rapport à la diversité des apprenants et contient quelques pistes d'action qui, selon l'auteur, si elles étaient mises en œuvre, seraient susceptibles d'aider le personnel enseignant à s'engager dans une démarche de différenciation pédagogique (Richard Migneault).

Les deux textes qui suivent proposent une vision « historique » de l'évolution du rôle et de la place du manuel scolaire et, notamment, du cahier d'exercices au fil des ans et surtout des principales réformes qui ont marqué le système scolaire québécois depuis les 35 dernières années (Michel Monette, Mireille Jobin).

Puis, réunissant les propos de futurs maîtres, de maîtres en exercice, de parents, d'une représentante du ministère de l'Éducation et d'un représentant d'une maison d'édition, le quatrième article met en relief les mille et un visages ainsi que les mille et une fonctions du matériel didactique selon le rôle, les responsabilités et les centres d'intérêt de chacun dans ce dossier (Paul Francœur).

Vient ensuite le témoignage d'une enseignante de biologie qui explique l'évolution de sa pratique pour aider les élèves à développer leurs compétences en cette matière et l'incontournable adaptation du matériel qu'elle leur propose (Nicole Grégoire).

L'article suivant résume les propos de deux enseignantes et d'un enseignant qui ont choisi d'offrir à leurs élèves un contexte d'apprentissage enrichi par l'intégration des médias et des technologies de l'information et de la communication (Marie-France Laberge).

Puis, il est question du contexte et des résultats de l'expérimentation d'une grille d'évaluation du matériel didactique conçue en vue d'aider les enseignantes et les enseignants du primaire à porter un regard critique sur les propositions qui leur sont faites en la matière (Sylvie Gagnon et Anne Longpré).

Dans la même foulée, il sera fait état d'un projet d'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants dans la préparation de scénarios d'apprentissage conformes aux visées du nouveau curriculum. L'intérêt particulier de ce projet réside dans le fait que, outre l'atteinte de l'objectif visé, il a amené celles et ceux qui s'y sont engagés à développer un regard critique sur le matériel didactique et à se sentir plus compétents dans le choix dudit matériel (Nicole Laganière).

Suivent les propos d'enseignantes et d'enseignants de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire réunis en table ronde pour discuter de la nature, du rôle et de la place du matériel didactique dans l'enseignement et dans l'apprentissage, et ce, dans le contexte particulier de l'application progressive de la réforme scolaire en cours (Paul Francœur).

Ces propos de pédagogues sont suivis de la présentation du processus actuel d'approbation du matériel didactique retenu et utilisé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en ce qui a trait au matériel dit « de base ». Cet article, à caractère d'abord et avant tout informatif, a non seulement pour objet d'expliciter les pratiques en vigueur au MEQ en la matière, mais éventuellement de fournir quelques éléments de réflexion et des pistes d'action pour l'élaboration d'outils internes d'analyse et de réflexion au regard dudit matériel (Denyse Moreau).

Un article consacré à l'apport d'autres ministères et organismes gouvernementaux en matière d'outils pédagogiques complémentaires témoigne de leur contribution à l'apprentissage des élèves, contribution qui a comme dénominateur commun le Programme de formation de l'école québécoise. Ce texte marque la fin du présent dossier (Nicole Gagnon et Francine Payette).

Certes, il faudrait bien plus que les quelques pages qui suivent pour faire le tour de toutes les questions concernant le matériel didactique. C'est pour cela que d'autres articles paraîtront dans des numéros subséquents de la revue. Ces articles traiteront notamment :

- de la valeur ajoutée d'une bibliothèque scolaire riche et vivante comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage ;
- de la préparation des futurs maîtres à concevoir ou à choisir du matériel didactique adapté aux besoins des élèves ;
- de la place et de l'apport des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et dans l'apprentissage ;
- des modèles de gestion qui, tout en minimisant les contraintes liées aux balises légales et administratives qui encadrent ce dossier, permettent d'assurer la formation et la concertation des équipes-cycles et de l'équipe-école en matière de développement, d'analyse et de choix du matériel didactique ;
- des nouvelles pistes d'action et stratégies pour soutenir les enseignantes et les enseignants dans le choix, le développement ou l'adaptation du matériel didactique aux visées du curriculum et aux besoins des élèves (par exemple, des banques de situations d'apprentissage mises au point par des enseignantes et des enseignants seuls ou en équipe et mises à la disposition du personnel de toute une commission scolaire, voire de toute une région).

D'ici là, bonne lecture !

Monique Boucher

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Septembre 1902. Entrons dans une classe imaginaire, dans un pays qui l'est tout autant, dans une école qui ressemble à toutes les écoles. Trente élèves de 9 ans sont assis sagement ; sur leur pupitre, des livres et des cahiers. Tous écrivent, probablement la même chose ; le matin, un peu de grammaire ; l'après-midi, des mathématiques et des sciences humaines. Le lendemain, pour varier, un peu de religion et des sciences naturelles.

Observons l'activité de ces élèves durant un moment peu passionnant de la journée.

À gauche, première rangée, le petit Pablo Picasso dessine sur une page de son cahier, harmonisant formes et couleurs. Juste à côté de lui, Igor Stravinski, les yeux fermés, chantonne sur un air qui lui trotte dans la tête. En avant, juste devant l'enseignante, la belle Martha Graham a des fourmis dans les jambes. Elle bouge, elle se trémousse au rythme de sa musique intérieure. Que vienne la récréation pour qu'elle puisse enfin danser ! Derrière la classe, T.S. Eliot, le rêveur, réécrit pour la cinquième fois un poème qu'il dédie à sa petite compagne de classe. À droite, près de la fenêtre, un jeune Indien charismatique du nom de Gandhi rêve de donner un sens à sa vie au service de son pays. Un peu plus loin, le jeune Sigmund Freud est en grande conversation avec son petit copain, devisant sur ses rêves et leur signification. Puis, finalement, tout au centre de la classe, le jeune Albert Einstein fait rouler un crayon sur son pupitre et se demande si un crayon plus gros roulerait moins vite.

Perchée sur son estrade, l'enseignante regarde sa classe, examine chacun de ses élèves et se demande : « Comment vais-je donc les intéresser ? Que devrais-je leur proposer pour capter leur attention ? »

Cent ans plus tard, dans une école semblable à bien d'autres, une enseignante québécoise scrute le visage de chacun de ses élèves. Jean-François, Noémie, Ludovic, Marie-Line, Benoît, Rhina et Jacob : sept élèves différents, qui apprennent différemment, qui ont des intelligences différentes, qui ont divers rythmes d'apprentissage et qui ont de multiples centres d'intérêt. Sept jeunes qui expérimentent un bombardement constant de données électroniques, informatiques, télévisuelles ou médiatiques. Et un programme d'études.

Et la même question revient. Assise à son bureau, devant six espaces de travail, où sont regroupés ses 24 élèves en équipe de 4, toujours les mêmes questions : « Comment répondre à leurs besoins si divers, leurs centres d'intérêt si divergents, leur rythme d'apprentissage si différent ? Comment et avec quoi ? »

Un siècle sépare les deux classes. Celle du début du XX[e] siècle regroupe les personnages analysés par Howard Gardner dans son ouvrage intitulé *Les formes de la créativité*[2] où il propose sept « psychobiographies » caractéristiques de personnages illustrant sa théorie des intelligences multiples en relation avec la créativité. La seconde classe, très actuelle, existe à des milliers d'exemplaires, partout au Québec. Cependant, la problématique est la même ; tout ce qui les différencie, c'est le contexte scientifique : de nombreuses recherches en neuroscience, en psychologie et en pédagogie ont levé le voile sur le fonctionnement du cerveau et son incidence sur la façon d'apprendre, de créer, d'être, de mémoriser et de se représenter la réalité. Et pourtant, si nous examinions les manuels d'il y a 100 ans et ceux d'aujourd'hui…

Le manuel scolaire a-t-il subi une influence, s'est-il laissé pénétrer par les nouvelles découvertes appliquées aux sciences de l'éducation ? La question me laisse songeur.

Le manuel scolaire doit soutenir la pédagogie de l'enseignant et de l'enseignante. Il doit être à l'image de la classe, refléter la diversité des élèves et tenir compte de la richesse pédagogique du Programme de formation de l'école québécoise. Bref, le manuel scolaire n'a pas comme mission première de faciliter le travail de l'enseignante ni de répondre aux besoins de l'enseignant. Le manuel scolaire doit satisfaire les besoins de l'élève et faciliter son travail d'apprenant.

À quels principes pédagogiques le manuel scolaire devra-t-il obéir ?

La classe d'hier était perçue comme un bloc monolithique, constituée d'une trentaine d'élèves qui formaient un tout. L'enseignante enseignait à une classe, à un groupe personnifié par l'élève moyen entouré par les autres élèves qui se répartissaient sur la courbe de Gauss, du plus faible au plus fort. Au fur et à mesure de sa progression scolaire, l'élève en difficulté quittait l'école pour aller sur le marché du travail où un emploi manuel l'attendait. L'enseignante enseignait au groupe, aidait les élèves en difficulté et avait comme objectif d'amener la majeure partie de ses élèves au même endroit, à la fin de son programme. Et on recommençait l'année suivante, avec les élèves qui restaient.

Qu'y a-t-il de différent dans la classe d'aujourd'hui ? Que demande-t-on de nouveau à l'enseignante, à la suite de la réforme ? Voici une liste pêle-mêle et non exhaustive de quelques contraintes quotidiennes de nos écoles contemporaines et qui dictent une pédagogie différenciée :

- enseigner un programme par cycles de deux ans ;
- garder les élèves à l'école jusqu'à 16 ans ;
- s'occuper des élèves en difficulté et les aider à acquérir des apprentissages à leur mesure ;

- enrichir leur enseignement pour les élèves doués ;
- concurrencer la télévision, Internet, l'ordinateur et un ensemble de stimuli médiatisés et captivants pour susciter et garder l'intérêt des élèves ;
- tenir compte du rythme d'apprentissage, des styles d'apprenant, des intelligences multiples, des centres d'intérêt divergents des élèves, de leur motivation, des élèves ayant des troubles graves d'apprentissage et d'adaptation, du besoin de socialisation des élèves, etc. ;
- faire baisser le taux de décrochage, augmenter le taux de diplomation, assurer un haut taux de réussite et intégrer l'ordinateur.

Quelle tâche !!!

Et pour soutenir les enseignantes et les enseignants, nous leur donnons deux outils : la pédagogie différenciée et un manuel unique…

Voici donc le cœur de notre sujet. Pouvons-nous offrir à nos enseignants une autre solution moins paradoxale ? Pour soutenir une pédagogie différenciée, ne devrions-nous pas leur fournir des manuels scolaires différenciés ?

Telle est la requête que je présente aux maisons d'édition scolaire. Donnons aux enseignants du matériel didactique qui puisse les aider à accomplir la tâche colossale qu'on leur demande. Fournissons aux enseignants les outils qui leur permettront d'assurer une pédagogie différenciée afin de répondre aux besoins pressants de leurs élèves si différents.

Quel serait ce matériel idéal, capable de répondre à des attentes aussi élevées ? Rêvons un peu et permettons-nous de penser qu'un jour les sacs à dos de nos élèves pourraient contenir ces outils.

Retournons à notre classe québécoise et analysons les besoins de nos futurs scientifiques, musiciens, écrivains, psychologues, politiciens, danseurs et peintres. Observons aussi les autres élèves qui seront machinistes, soudeurs, infirmiers, comptables ou même professeurs. Regardons aussi ceux qui pourraient devenir caissiers, manœuvres, etc.

Scrutons un peu plus profondément les centres d'intérêt des élèves et surtout des garçons qui semblent s'ennuyer plus souvent qu'à leur tour et qui risquent d'abandonner rapidement leurs études.

Voyons également la composition de la classe en fait de rythme d'apprentissage. Sur 25 élèves, on peut en trouver 2 ou 3 qui ont une grande difficulté d'apprentissage ; 1 ou 2 qui ont des problèmes importants de comportement ; une dizaine d'élèves qui suivent le rythme ; 3 ou 4 qui ont des problèmes de motivation ; 2 ou 3 doués qui trouvent que cela ne va pas assez vite. Il y aura en outre 1 élève sous-stimulé et 1 élève battu.

Regardons maintenant leur méthode de travail. La moitié de la classe s'épanouit à travailler en équipe, le quart de la classe est facilement dérangé par le bruit et quelques élèves apprennent seuls. Ah ! oui, j'oubliais, certains sont visuels, d'autres sont auditifs et quelques-uns sont kinesthésiques.

Et à toute cette classe, nous offrons consciemment et professionnellement un outil de travail commun, le même pour tout le monde, en pensant que ce miracle répondra aux besoins de tous. Croyons-nous, en toute franchise, que ce manuel scolaire, directement sorti d'une usine de prêt-à-porter, pourra bien habiller tous les élèves ? Pensons-nous réellement que chaque élève peut être à l'aise dans des vêtements didactiques faits pour la taille moyenne, en ne tenant pas compte de la grandeur, de la grosseur, de la palette de couleurs et de sa tolérance au froid ou à la chaleur ? Poser la question, c'est y répondre. À moins d'y répondre en ne tenant compte que de l'enseignement, de l'édition ou de l'économie…

À nous, les adultes du merveilleux monde de l'éducation, les élèves d'aujourd'hui lancent un message par l'entremise de leur décrochage, de leur échec et de leur démotivation. Offrons-leur du matériel qui réponde à leurs besoins, peu importe le prix ; donnons-leur du matériel diversifié conçu, certes, par l'adulte mais pensé pour les élèves. Arrêtons de produire des guides pédagogiques de 400 pages qui infantilisent l'enseignant et qui tuent toute forme de créativité. Cessons de produire des guides pédagogiques qui confortent certains enseignants dans leur immobilisme pédagogique et dont les activités proposées ennuient profondément nos élèves.

Photo : Denis Garnot

Donnons aux jeunes du matériel diversifié, avec des contenus intéressants et proches d'eux, qui fait appel à leur créativité, à leur sens critique, qui lance des défis intéressants et qui stimule leur intelligence.

Quel pourrait donc être ce manuel scolaire regroupant toutes ces qualités et répondant à l'ensemble des besoins des élèves qui fréquentent nos classes ? Eh bien, à cette question, j'ai quatre réponses, quatre avenues qui devront être empruntées en parallèle et auxquelles nous devrons accorder la même importance :

- la création d'une banque d'activités pédagogiques englobant l'ensemble des contenus essentiels ;
- une bibliothèque scolaire bien garnie, vivante et animée ;
- des fascicules portant sur l'ensemble des champs d'intérêt des élèves menant à la réalisation de projets ;
- une équipe de vigie pédagogique à l'affût de l'actualité, produisant rapidement des dossiers concernant des événements marquants.

Après l'exposé de ces quatre pistes de travail, nous regarderons quelques éléments importants que nous, des commissions scolaires, devrons considérer pour assurer une utilisation efficiente du manuel scolaire et un renouveau du rapport des enseignants au matériel didactique. Enfin, nous jetterons un coup d'œil rapide au rôle des parents relativement à ces instruments.

Analysons chacun de ces éléments d'une façon un peu plus approfondie et essayons de donner du travail à quelques personnes…

Bon an, mal an, chaque maison d'édition scolaire produit des cahiers d'exercices, plus ou moins intéressants, mais qui traitent l'ensemble des notions essentielles des programmes : application de règles de grammaire, exercices pour consolider les algorithmes, expériences scientifiques, etc. Chaque nouvelle édition propose sa

série d'exercices comportant des différences subtiles pas toujours évidentes. Les tablettes de rangement des écoles en sont remplies. Le malheur, c'est l'utilisation de ces exercices. Ces derniers sont regroupés dans un même cahier et, la nature humaine étant ce qu'elle est, il est plus facile de faire travailler les élèves d'une page à l'autre, tous en même temps, sans se soucier de leurs besoins réels. La gestion de l'enseignement s'en trouve ainsi grandement facilitée. De plus, comme les cahiers d'exercices sont payés par les parents et que l'on doit justifier cet achat, il faut s'assurer qu'à la fin de l'année le cahier aura bel et bien été utilisé et que tous, élèves, enseignants et parents, auront la satisfaction du… cahier bien rempli.

Cependant, cette gestion de l'enseignement est-elle profitable aux apprentissages? Toute la classe a-t-elle besoin, en même temps, de faire un peu d'« exercisation » concernant une règle de grammaire ou de répondre à quelques questions sur la vie des Indiens au début de la colonie?

Voici donc le premier « devoir » suggéré aux maisons d'édition. D'abord, n'investissez plus dans la production de cahiers d'activités pédagogiques; nous avons tout ce qu'il nous faut dans les locaux de rangement poussiéreux des écoles. Ensuite, si vous voulez vraiment soutenir l'apprentissage des contenus essentiels du Programme de formation, préparez-nous une banque d'activités d'apprentissage variées dans laquelle chaque enseignant pourra choisir, afin de répondre au besoin particulier d'un élève, d'une équipe ou de toute la classe. Surtout, ne reliez pas toutes ces activités ensemble: laissez-les vivre à l'air libre comme des papillons pour que les élèves les attrapent dans leur filet au moment où ce sera signifiant, à l'instant même où l'apprentissage aura un sens pour lui, qu'il pourra réinvestir cette notion dans un projet réel et qui assurera l'intégration de ce nouvel apprentissage. Voilà donc un premier défi.

Pourquoi parler de la bibliothèque scolaire dans un exposé sur le manuel scolaire? Parce qu'elle lance un cri d'alarme, parce qu'elle demande sa place et nous offre un atout majeur pour l'apprentissage d'une compétence essentielle: la lecture, canal privilégié du métier d'apprenant.

Dans nos écoles, nous avons plusieurs salles spécialisées, lieux d'apprentissage, de loisirs ou de services. Certaines bénéficient de l'attrait de la nouveauté: on parle de plus en plus des besoins en matière de salles pour l'enseignement des sciences et de la technologie, pour l'enseignement des arts, qu'ils soient plastiques, dramatiques ou musicaux. Il ne faut pas oublier le point de mire de chaque école: le laboratoire d'informatique, bien équipé, à la fine pointe de la technologie, avec des logiciels aussi performants (parfois même plus…) que ceux de la secrétaire de l'école et sa troupe de techniciens à l'affût du moindre bogue, du moindre toussotement du réseau, du rhume de câblage ou de la grippe de serveur…

Juste à côté, dans une salle plus ou moins adaptée, parfois en copropriété avec les ordinateurs, le cours de morale et la retenue, la bibliothèque survit, vivote ou dort profondément comme un dinosaure « cryogénisé » dans un immense bloc de glace. Un peu de budget pour se payer les dernières nouveautés, quelques collections populaires, quelques bandes dessinées, une petite collection de documentaires, souvent périmés, et aucun personnel spécialisé pour la faire vivre, pour lui redonner ses lettres de noblesse à titre de centre d'apprentissage au cœur de l'école.

Redonnons toute l'importance qu'elle mérite à cette salle d'apprentissage polyvalente où se regroupent toutes les connaissances du genre humain, source inépuisable de savoir pour nos élèves.

Aux équipes-écoles: demandons-leur de développer pour leur bibliothèque une fierté équivalente à celle qui est éprouvée pour la salle d'informatique. Fréquentons la bibliothèque comme une extension naturelle de la classe, réanimons-la pour qu'elle communique toute sa richesse; animons-la pour qu'elle reste un lieu vivant et dynamique.

Aux enseignants: suggérons-leur fortement de se servir de la bibliothèque pour faciliter l'apprentissage de la lecture et pour se documenter sur toutes les autres disciplines du curriculum. À quel autre endroit peut-on trouver cette richesse d'information, de connaissances, d'histoires et d'images pouvant intéresser nos élèves?

Au ministère de l'Éducation: je demande de faire de ce lieu pédagogique une priorité non seulement en fait d'achat de volumes, mais aussi dans l'engagement de personnel spécialisé qui aura comme mandat de la rendre accessible, agréable et, surtout, de devenir un partenaire incontournable et privilégié d'aide à l'apprentissage. Comme dans les téléthons, je lance un défi aux décideurs du Ministère: pour deux techniciens en informatique travaillant déjà dans nos commissions scolaires, trouvons les budgets pour engager un technicien en documentation. Pourquoi une telle proportion? Parce qu'un livre, tout le monde le sait, cela ne bogue pas…

Aux maisons d'édition: lançons-leur deux défis à surmonter pour enrichir les bibliothèques scolaires. Elles auront à encourager la production de littérature jeunesse québécoise diversifiée, en tenant compte de toutes les catégories d'élèves, de leur capacité à lire et de degrés de lisibilité différents et à développer un secteur de livres documentaires adaptés aux besoins et aux attentes des jeunes québécois, en cohérence avec le Programme de formation et la réalité nord-américaine. Ce sont deux mandats peu faciles à accomplir économiquement et pédagogiquement, mais l'expérience internationale de certaines maisons d'édition de chez nous dans le secteur jeunesse pourrait sûrement servir d'exemple.

Retournons en classe, jetons un coup d'œil sur le pupitre de l'enseignante et ouvrons aux premières pages le Programme de formation: apprentissages signifiants, pédagogie par projets, métacognition, compétences transversales, domaines généraux de formation, enrichissement culturel et ouverture sur le monde. Voilà des concepts qui commandent un matériel scolaire nouveau, adapté, contemporain et polyvalent.

Rappelons-nous quelques souvenirs. Rêvons un peu.

Durant les années 60, on pouvait se procurer dans les marchés d'alimentation des fascicules traitant d'histoire, de sciences et même une série qui proposait un contenu encyclopédique. Chaque semaine, dans le panier d'épicerie, on achetait un petit bout de connaissance, quelques pages d'un sujet sur lequel nous nous lancions avec beaucoup d'avidité. Idée de génie d'un marketing éducatif qui nous a ouvert les portes du savoir. Aujourd'hui, on pourrait publier d'une série de dossiers portant sur de multiples sujets, adaptés à l'âge et à la capacité de lire de chaque groupe d'élèves; des dossiers d'information, de discussion ou d'opinion qui allumeraient nos jeunes et qui leur donneraient le goût d'apprendre, le goût de se dépasser et surtout le goût de s'investir et de persévérer. Cela pourrait se présenter ainsi:

- un fascicule sur l'activité physique, et c'est le point de départ d'une compétition sportive (intelligence kinesthésique);
- un dossier sur la course automobile, et cela donne lieu à un projet de conception d'une « machine scientifique » (intelligence logico-mathématique);
- un dossier sur les Autochtones, et l'on passe à la construction de la

maquette d'un village iroquoien ou inca (intelligence spatiale) ;

- un résumé de la carrière de Maurice Richard, et voilà une équipe de garçons qui réfléchissent sur leur propre persévérance, sur les efforts et la ténacité qu'ils démontrent dans leurs études (intelligence intrapersonnelle) ;
- un fascicule sur la publicité, et une autre équipe conçoit un spectacle de *rap* pour informer les jeunes sur les dangers de la consommation de drogues (intelligence musicale) ;
- un dossier sur Dominique Demers, et une classe décide d'écrire un roman collectif dont le personnage principal sera Mademoiselle Charlotte (intelligence linguistique) ;
- un dossier sur les besoins des personnes âgées, et une équipe choisit de consacrer bénévolement quelques heures par semaine à visiter les pensionnaires d'un centre d'accueil du voisinage (intelligence interpersonnelle).

Les possibilités sont infinies, la créativité est à l'honneur, la motivation est au maximum. L'enseignant devient le guide, tandis que les élèves apprennent dans un contexte signifiant. Le programme est intégré, la culture est à la portée de tous et l'école se transforme en une fourmilière travailleuse, entreprenante et inscrite dans sa communauté. Un groupe a besoin d'une notion de mathématique pour réaliser son projet ? La banque d'activités d'apprentissage répond à ce besoin. On a bien compris cette notion ? On l'explique au reste du groupe, on la met en banque dans notre mémoire vive pour la réutiliser plus tard. On ressent le besoin d'aller plus loin, d'en connaître plus ? La bibliothèque est ouverte, les ordinateurs sont branchés.

Une classe vivante, une école qui a du sens, une pédagogie adaptée et adaptable, des élèves motivés, des enseignantes et des enseignants ayant la maîtrise de leur profession, tout cela appuyé par un matériel scolaire dynamique, différencié qui fournit de multiples occasions d'apprendre.

Un grand écrivain meurt. Les tours du World Trade Center s'écroulent. La guerre fait rage en Afghanistan. La navette spatiale touche le sol de Vénus. Le Canadien de Montréal remporte une victoire contre l'Avalanche du Colorado. Un tsunami balaie les côtes du Japon. En direct, on admire les toiles d'un grand peintre exposées au Musée de Bilbao. Tout cela apparaît aux informations du soir. Des milliers d'enseignants les regardent, un million d'élèves sont touchés d'une façon ou d'une autre par ces événements. Quelque part, dans les bureaux du ministère de l'Éducation, ou pourquoi pas à la Grande Bibliothèque du Québec, une équipe de pédagogues examinent soigneusement l'actualité. Chaque spécialiste d'un domaine scrute les événements, recherche de la documentation complémentaire, navigue sur Internet et laisse sa créativité pédagogique donner vie à des activités d'apprentissage liées à l'actualité. Le lendemain, par la magie du courrier électronique, dans toutes les écoles du Québec, une documentation riche et variée est disponible dans la salle des enseignants : un contenu informationnel, des articles de journaux, des suggestions de livres ou de vidéos, des adresses Internet, quelques photographies numérisées et des suggestions d'activités pédagogiques facilement applicables en classe, incluant les notions essentielles du programme, les stratégies et les techniques à travailler et les compétences à développer.

Chacun dans leur classe, les enseignants n'ont guère le temps d'être à l'affût de tout ce qui se passe et de traduire l'actualité en occasion pédagogique. On ne peut leur demander ce travail trop exigeant. Voilà un rôle essentiel que devrait jouer le ministère de l'Éducation :

- fournir du matériel d'actualité qui éveille l'intérêt des enseignants et des élèves et qui donne l'occasion de faire réellement des apprentissages contextualisés ;
- former une équipe de pédagogues créatifs, spécialisés en recherche documentaire et capables de rédiger dans une langue de qualité, en contact constant avec les besoins de la classe et aussi en réseau avec les universités, les médias et les spécialistes des disciplines du programme.

La formation d'une équipe de vigie au service de l'apprentissage constituerait un apport notable à l'implantation du nouveau curriculum tout en étant une solution peu onéreuse pour le réseau. Un véritable investissement pédagogique !

Photo : Denis Garon

Évidemment, tous ces changements entraîneront une modification importante de la façon d'enseigner, autant dans la préparation et la réalisation des apprentissages que dans leur évaluation. L'absence de matériel « rassurant » devra être compensée par un soutien encore plus marqué offert au personnel enseignant. Que ce soit par l'animation et l'accompagnement pédagogiques donnés par les services éducatifs ou encore par des décisions « *pédagogiquement administratives* » des services des ressources humaines ou des directions d'école, l'enseignant devra être soutenu et respecté dans le développement et la réalisation de ses compétences professionnelles. En jouant leur rôle propre de gestionnaire pédagogique et administratif, les commissions scolaires ne pourront plus se fier aux maisons d'édition pour assumer l'animation pédagogique de leurs enseignants. Nous devons exiger un matériel scolaire moderne et adapté aux besoins des élèves, mais nous devons aussi préparer nos enseignants à être capables de l'utiliser efficacement. Il serait illusoire de penser qu'un tel changement se fera sans un investissement important en formation continue.

Un dernier mot sur le rôle des parents. Ceux-ci ont, la plupart du temps, un contact particulier avec le matériel scolaire : en premier lieu, un contact économique, puisqu'ils le paient ; en second lieu, un contact pédagogique, avec leur participation aux devoirs et aux leçons. Un changement comme celui que nous proposons ici, amènerait un rapport différent, un engagement plus positif dans le développement des compétences de leur enfant. Accompagner celui-ci dans la réalisation d'un projet, participer à la découverte de nouvelles données, lire un livre de littérature jeunesse, chercher ensemble ce qui manque pour exécuter une tâche ou encore consulter les journaux ou un livre documentaire pour étayer une recherche, voilà une façon intéressante de revoir le rôle des parents dans l'accompagnement de leur enfant.

En conclusion, je n'ai qu'un vœu à faire. Si nous voulons que le nouveau curriculum soit réellement vivant dans chacune des classes du Québec, si nous désirons concrètement que la pédagogie soit adaptée et différenciée, il faudra donner aux enseignants du Québec les moyens, les outils, la formation et l'accompagnement nécessaires à l'atteinte de ces objectifs.

M. Richard Migneault est directeur du Service des ressources éducatives de la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord.

1. Ce texte est largement inspiré d'une conférence prononcée par M. Richard Migneault dans le cadre d'un colloque sur le matériel didactique tenu en mai 2002 lors du congrès de l'ACFAS. Le texte de cette conférence paraîtra sous peu aux éditions du CRP de l'Université de Sherbrooke sous la direction de M. Yves Lenoir.
2. Howard GARDNER, *Les formes de la créativité. Einstein. Picasso. Gandhi*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2001, 472 p.

Dans la pratique scolaire contemporaine, l'acte d'enseigner repose, entre autres, sur une triade d'instruments complémentaires et, souvent, indissociables : les programmes de formation, la politique officielle d'évaluation des apprentissages et le matériel didactique. Au Québec, les deux premiers documents sont produits par l'État ; cependant, ce dernier a un pouvoir d'approbation dans le cas du matériel didactique de base, lequel est généralement élaboré par les maisons d'édition.

Le présent article s'intéresse uniquement au matériel didactique, plus particulièrement à l'histoire du matériel didactique telle que l'on peut la dégager à partir des textes qui ont façonné les deux réformes du système éducatif québécois durant les 40 dernières années. Ce regard historique tente de mettre en relief la place que ces réformes ont accordée au matériel didactique et à situer cette place par rapport à celle que le matériel didactique, et notamment le matériel didactique de base, pourrait prendre dans l'actuelle réforme du curriculum. Cette place étant mieux définie, on présentera pour conclure certains défis majeurs que pose l'élaboration du matériel didactique dans le contexte actuel.

L'étude du passé, dit-on, part toujours du présent. Aussi, dès le départ, convient-il de mettre en évidence un aspect de l'actuelle réforme du curriculum qui servira de balise dans notre brève analyse de l'histoire récente du matériel didactique au Québec.

Si l'on a retenu les visées de base de la réforme – préparer le jeune à vivre au XXI[e] siècle en relevant les grands défis que seront la mondialisation, la société du savoir et le brassage des cultures –, il arrive que l'on oublie l'un des principaux moyens adoptés pour en permettre l'actualisation. Les artisans de la réforme du curriculum ont répété, souvent avec insistance, l'importance de ne pas confondre réforme et révolution. Le changement qu'ils croyaient nécessaire d'apporter au système éducatif québécois n'imposait pas l'obligation de rejeter le passé et de reconstruire à partir de zéro. On a surtout parlé de **se recentrer sur l'essentiel**, ce que proposent d'ailleurs actuellement la plupart des systèmes d'éducation des pays industrialisés.

L'expression « se recentrer sur l'essentiel » a été maintes fois employée, notamment pour faire comprendre pourquoi la Loi sur l'instruction publique avait retenu l'*instruction* comme l'un des trois axes de la mission de l'école, au lieu de parler d'*éducation* :

> « Une des questions les plus débattues, lors des États généraux sur l'éducation, est la formulation des différentes missions de l'école. Et, dans un premier temps, des résistances importantes, provenant surtout des milieux scolaires, se sont manifestées à la proposition de faire de la mission d'instruction, la mission première de l'école [...]
> [...] C'est la conjoncture qui peut conduire à donner une importance à telle ou telle mission [...] Un changement de formulation de la mission indique alors l'impulsion nouvelle que l'on veut donner à l'école [...] Ces changements de formulation ne doivent donc pas être interprétés dans l'absolu, mais en relation avec la situation que l'on veut modifier et en fonction des défis nouveaux auxquels on veut que l'école réponde[1]. »

Ce qui est vrai de la mission de l'école peut certainement s'appliquer au matériel didactique de base, dont le rôle doit être recentré sur l'essentiel. Il existe actuellement, dans les milieux scolaires, deux discours sur la place du matériel didactique, discours qui, sans être officiels, font état de deux positions extrêmes au regard de la place que devrait occuper le matériel didactique. Certains prônent son abolition complète, alors que d'autres, tout en en reconnaissant son utilité, craignent que le personnel enseignant ne doive se restreindre à un manuel unique, situation qui irait à l'encontre des principes mis en avant par la réforme. Entre les deux positions, on trouve toute une gamme de nuances qui justifient, s'il en est besoin, la nécessité de clarifier le dossier du matériel didactique.

De là l'utilité de l'histoire qui nous apprend que le double discours qui vient d'être mentionné a déjà fait partie du paysage scolaire québécois. Ayant à l'esprit cette volonté de se recentrer sur l'essentiel, comme l'exprime le rapport Inchauspé que nous avons cité plus haut, nous examinerons les positions respectives sur le matériel didactique exposées dans le rapport Parent (1963-1964) et dans le document produit par le ministère de l'Éducation et intitulé : *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action* (1979), mieux connu sous l'appellation de « livre orange ». Nous fermerons la boucle avec un rappel de certaines positions officielles contenues dans *L'école, tout un programme* (1997), l'énoncé de politique éducative qui encadre l'implantation de la réforme du curriculum.

Plusieurs des personnes qui, au nom de l'autonomie professionnelle, estiment que le personnel enseignant doit prendre ses distances par rapport au matériel didactique produit par d'autres – entendre : les maisons d'édition –, au point même d'affirmer que l'enseignante ou l'enseignant devrait élaborer son propre matériel, seraient probablement surprises d'apprendre que leur position se situe très près de celle que l'on peut lire dans le rapport Parent. En effet, les commissaires de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec se méfiaient du matériel didactique de l'époque, jugé par eux comme pédagogiquement pauvre et idéologiquement trop religieux et agricole.

Au-delà des reproches sur la qualité des manuels, les commissaires dénoncent le recours au manuel unique :

> « [...] seul le maître incompétent ou surchargé éprouve le

Photo : Denis Garon

besoin d'un manuel qui serve par tranches toute la matière déterminée par le programme d'études ; un maître qui domine sa matière et qui trouve le loisir de bien préparer ses leçons n'accepte pas l'encadrement d'un seul manuel et il oriente son enseignement de telle sorte que sa leçon utilise plusieurs sources de documentation et conduit l'élève à fouiller dans plusieurs manuels[2] ».

Les commissaires vont même plus loin et déplorent que l'enseignement soit trop livresque :

« Notre enseignement est beaucoup trop livresque. La technique moderne met au service des écoles des moyens audio-visuels de plus en plus nombreux et de plus en plus perfectionnés [...] Les musées et les expositions devraient être le lieu de certaines leçons. Le milieu physique et social lui-même fournit un laboratoire vivant d'opération, d'expérimentation [...] L'enfant et l'adolescent profitent bien plus d'un contact vivant avec la nature ou avec les hommes que d'une lecture trop sèche ou d'un simple travail de mémorisation[3] ».

Remplaçons l'audiovisuel par les technologies de l'information et nous avons un discours contemporain !

La commission Parent ne va pas jusqu'à demander à l'enseignante ou à l'enseignant de produire son propre matériel. Elle souhaite que l'on fasse appel aux maisons d'édition pour contrer le monopole des institutions religieuses et préconise le maintien de l'approbation par l'État. Ce qu'elle veut surtout, c'est dégager le personnel enseignant de la tyrannie du manuel unique en l'obligeant, en quelque sorte, à adapter les ressources didactiques à sa disposition. Si cette idée rejoint en grande partie les attentes actuelles, le moyen pris par la commission Parent n'a pas eu les effets escomptés.

En mettant en avant le concept de programmes-cadres élaboré par le gouvernement, le rapport Parent impose aux milieux scolaires l'obligation de définir à l'échelle locale les contenus à enseigner, créant ainsi un contexte susceptible d'amener les enseignantes et les enseignants à construire leur propre matériel didactique, notamment en adaptant les ressources existantes.

En 1979, dans le document *L'école québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*, le gouvernement constate l'échec du projet et dénonce fortement la situation qu'il a engendrée.

D'une part, la majorité des commissions scolaires n'ont pas relevé le défi des programmes institutionnels, la plupart se contentant d'adopter les programmes élaborés par quelques grandes commissions scolaires ou, pire, de reproduire les anciens programmes-catalogues décriés par les commissaires de la commission Parent. D'autre part, une des conséquences majeures découlant de l'absence de programmes précis a été de ne pouvoir garantir aux maisons d'édition un marché suffisant pour assurer la rentabilité de leurs activités de production. Peu d'éditeurs se sont alors lancés dans l'élaboration de matériel didactique original, ce qui a favorisé la production interne par les enseignantes et les enseignants. On peut dire que les outils techniques modernes les plus utilisés dans les écoles ont été les polycopieuses à l'encre ou à l'alcool. Ce fut l'ère des stencils et de ce que l'on appellera par la suite de façon péjorative la « pédagogie de la feuille volante ».

Par un retour de balancier, le « livre orange » de 1979 portera un jugement sévère sur les visées du rapport Parent. Deux extraits parmi d'autres fournissent une idée de la dureté des critiques qui sont alors formulées :

« Cette situation n'était pas sans causer un certain nombre de problèmes : aux élèves d'abord, privés d'un ouvrage principal de référence servant de fil conducteur dans leur démarche d'apprentissage ; aux enseignants, qui ont vu ainsi leur tâche se modifier considérablement sans avoir été préparés à relever ce nouveau défi ; aux maisons d'édition, dont la contribution au développement pédagogique a été soudainement remise en question ; aux parents et aux commissions scolaires, qui perdaient ainsi un de leurs points d'observation privilégiés pour juger de l'évolution pédagogique de leurs écoles[4]. »

« L'usage des feuilles polycopiées au lieu de manuels se révèle peu fonctionnel : ces feuilles se perdent facilement et nombre d'élèves éprouvent alors beaucoup de difficulté à faire des révisions périodiques. De plus, ces feuilles présentent moins d'attrait qu'un ouvrage artistiquement présenté et relié[5]. »

Pour remédier à la situation, le gouvernement du Québec annonce son intention d'abolir les programmes-cadres et de les remplacer par des programmes plus précis, des programmes par objectifs : « Le ministère croit que les nouveaux programmes, qu'il entend présenter dans les plus courts délais, donneront à la production du matériel d'enseignement un nouvel essor[6]. »

À l'époque, on croit au manuel scolaire, au point d'en faire l'apologie :

« Le manuel ne permet pas uniquement de réunir un ensemble de connaissances. Il constitue un centre de références. Il invite à établir des liens entre les notions étudiées, à réaliser leur synthèse et à vérifier la valeur des apprentissages. Il peut aider le maître à traiter exactement toutes les parties d'un programme. Quand on constate les richesses que contient un bon manuel scolaire, on réalise les lacunes d'un enseignement qui prétend pouvoir s'en passer[7]. »

Avec l'arrivée de la réforme du curriculum (1997-1998), de nouvelles critiques s'élèvent qui, par certains aspects, ne sont pas sans rappeler celles que formulaient les auteurs du rapport Parent, notamment les reproches à l'égard du manuel scolaire comme source unique de l'enseignement et de l'apprentissage. Il faut reconnaître que, avec le temps, un glissement s'est produit qui a conduit à confondre *manuel de base* et *manuel unique*, ce que ni le rapport Parent ni le « livre orange » n'ont recommandé. Cette critique, conjuguée à l'essor d'approches pédagogiques actives sollicitant davantage l'investissement personnel de l'élève, dénonce vigoureusement l'usage du manuel unique, d'autant plus que cet instrument, avec son extrême degré de précision, est vu comme niant l'autonomie professionnelle et transformant l'enseignante ou l'enseignant en simple technicienne ou technicien, qui se voit dans l'obligation de suivre pas à pas le manuel – on parle « d'une couverture à l'autre » – pour s'assurer de « passer à travers le programme ». Enfin, défaut ultime, le matériel didactique approuvé finit, dit-on, par prendre la place du programme dans la pratique quotidienne de la classe.

Certaines personnes n'hésiteront pas à affirmer que la solution réside dans l'abandon du manuel et l'élaboration de matériel par le personnel enseignant, notamment par le recours fréquent aux technologies de l'information mieux adaptées aux besoins et aux champs d'intérêt des élèves et aux exigences pédagogiques de la réforme.

Toutefois, telle n'est pas la position du ministère de l'Éducation sur le dossier du matériel didactique. Dans ce dossier, comme dans d'autres, le Ministère est à la recherche d'un équilibre, d'un recentrage sur l'essentiel.

Dans l'esprit du « livre orange », le Ministère maintient le principe de programmes de formation très précis, notamment sur le *quoi enseigner*. Il reconnaît également l'importance du matériel didactique et du manuel scolaire, au point de vouloir conserver son pouvoir d'approbation.

Cependant, du rapport Parent, *L'école, tout un programme* retient le principe de l'autonomie professionnelle sur le chapitre du choix et de l'utilisation du matériel didactique. C'est pourquoi l'on affirme

« qu'il faut laisser plus d'autonomie à ceux et à celles qui interviennent auprès des élèves » et l'on reconnaît que le système d'approbation, « qui existe depuis une vingtaine d'années, doit être ajusté aux nouvelles exigences posées par l'évolution du curriculum »[8]. Le document produit par le Ministère retient également l'idée d'ouvrir la classe aux technologies modernes, l'informatique et ses possibilités succédant à l'audiovisuel.

Ce bref survol historique permet d'affirmer que la recherche d'un équilibre, qui est au cœur de la réforme du curriculum, devrait également guider la réflexion sur le matériel didactique. On peut ne pas être d'accord avec ce recentrage sur l'essentiel ; il n'en demeure pas moins que, à l'heure actuelle, cette recherche répond aux attentes de la majorité de celles et de ceux qui, dans la population, ont donné leur appui à la réforme entreprise par le gouvernement du Québec.

La suite se compose essentiellement de défis à relever. En voici quelques-uns, en vrac, l'espace nous manquant pour les expliciter davantage.

Il faut bien l'avouer, le premier défi qui consiste en un recentrage sur l'essentiel comporte un risque important, celui de conforter le *statu quo* dans sa position. Il y a là une exigence de prudence dans le choix des éléments des anciens types de matériel didactique qui annonçaient des aspects de la présente réforme, tout en laissant de côté les propositions qui s'éloignent par trop de la vision que l'on veut mettre en place. Cette recherche d'équilibre ne sera pas facile, car elle repose sur un discours qui rallie les extrêmes, ce qui peut ouvrir la voie à des dérives, chacune et chacun y cherchant et, surtout, y trouvant *ce qui fait son affaire*. Il faudra donc se méfier des lectures trop multiples.

Le deuxième défi sera certainement de concevoir du matériel didactique de base qui *laisse de la place* non seulement à l'enseignante et à l'enseignant, mais aussi à l'élève dans le développement de ses compétences et la construction de ses connaissances. Une avenue à explorer sera assurément celle qui aura pour objet de contrer la trop grande linéarité des manuels actuels, calquée sur les programmes par objectifs.

Photo : Denis Gagnon

Le troisième défi se situe dans l'école. Comme pour d'autres aspects de la réforme, il faudra s'assurer que le choix du matériel didactique de base est le résultat d'une concertation de l'équipe-cycle, voire de l'équipe-école. Les programmes de formation sont conçus de façon à soutenir plusieurs modèles de planification, cette souplesse permettant les adaptations nécessaires aux besoins des élèves, besoins qui peuvent différer selon les milieux. Les programmes insistent sur la collégialité qu'impose une telle conception ; c'est ainsi, par exemple, que l'on confie à l'équipe-école le soin de prendre en charge la gestion des domaines généraux de formation. Quand on sait les liens étroits qu'entretiennent programmes et matériel, il semble évident que le choix de ce dernier doit être débattu par l'ensemble du personnel de l'école ou l'ensemble du cycle, non pas nécessairement pour en arriver à une décision unique, mais pour assumer collectivement les décisions qui seront prises. Le défi consiste à dépasser l'individualisme qui, en ce domaine comme dans d'autres, caractérise trop souvent le choix du matériel didactique de base.

Le financement est sans contredit un autre défi. Tout en cherchant d'autres façons d'y parvenir, si l'on veut assurer la disponibilité, dans la classe, du matériel le plus diversifié possible, comme l'impose la vision moderne de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre, on devra y consentir les ressources budgétaires nécessaires. Cela devra être le cas pour les achats initiaux et aussi pour le renouvellement des collections didactiques. N'oublions pas qu'un matériel signifiant est également un matériel qui vieillit vite.

La présence de matériel didactique ouvert et diversifié exigera également que l'on se penche sur la situation des bibliothèques scolaires. Si l'on estime qu'il faut dépasser les seuls manuels scolaires pour inscrire les démarches d'apprentissage au cœur de la société du savoir, il est nécessaire d'assurer au personnel enseignant et aux élèves l'accès à des bibliothèques aptes à soutenir ces démarches. Il en est de même du matériel associé aux technologies de l'information et de la communication (TIC).

Autre défi : investir dans la recherche et l'expérimentation. En effet, plusieurs questions importantes mériteraient que l'on s'y arrête afin de faire évoluer le dossier à partir de données qui dépassent les on-dit. À titre d'exemples : comment les enseignantes et les enseignants utilisent-ils le matériel didactique ? Se sentent-ils compétents dans l'analyse du matériel qu'on leur propose ? Quelle place occupent réellement le cahier d'exercices et le manuel scolaire dans la pratique du personnel enseignant ? Est-il vrai que, pour plusieurs enseignantes et enseignants, le manuel tient lieu et place de programme ? Quelle est la valeur ajoutée des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et dans l'apprentissage ? Quelles sont les conditions nécessaires, en fait de ressources et de formation, pour garantir que les TIC remplissent bien les espoirs qu'elles suscitent ?

Enfin, il faut accepter de débattre sereinement et de façon structurée de la place du matériel didactique dans l'implantation de la réforme du curriculum. En conclusion, et pour lancer le débat, nous proposons le commentaire qui suit :

> « [...] on pourrait dire que le manuel scolaire n'est « ni bon ni mauvais ». Il ne s'agit pas de le rejeter complètement, comme l'ont fait les programmes-cadres, ni de faire de lui l'outil pédagogique par excellence, comme l'ont fait les programmes par objectifs à partir des années 1980. Il s'agit de le considérer dans la mise en œuvre de toute situation d'apprentissage, mais sans qu'il accapare une place démesurée dans l'intervention pédagogique[9]. »

M. Michel Monette est consultant en éducation.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, MEQ, 1997, p. 22.
2. COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT. *Rapport Parent*, Québec, 1964, t. 3, p. 285.
3. Ibid., t. 3, p. 284-285.
4. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, MEQ, 1979, p. 104, section 9.1.2.
5. Ibid., p. 106, section 9.2.8.
6. Ibid., p. 104, section 9.1.3.
7. Ibid., p. 106, section 9.2.7.
8. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme*, Québec, MEQ, 1997, p. 34.
9. Abdelkrim HASNI et Sébastien RATTÉ. « Le manuel scolaire dans l'enseignement primaire : le discours du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation depuis 1979. » dans Yves Lenoir (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2001, p. 68.

LES CAHIERS D'EXERCICES EN CAUSE : L'HISTOIRE DE QUELQUES DÉRIVES

Entrevue avec Robert Martineau et Raymond Gervais

De 1968 à 1994, M. Robert Martineau a été enseignant d'histoire au secondaire puis conseiller pédagogique de sciences humaines et d'histoire, à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). En 1994, il se joint au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) comme didacticien de sciences humaines au secondaire. Depuis juin 2000, M. Martineau est professeur didacticien au Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

M. Raymond Gervais est actuellement chargé des cours de didactique de l'enseignement des sciences et superviseur de stages à la Faculté des sciences de l'UQAM. Auparavant, il a aussi travaillé comme enseignant de mathématique, puis de physique au secondaire durant huit ans, est ensuite devenu coordonnateur de l'enseignement des sciences et enfin conseiller pédagogique à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, fonction qu'il a assumée jusqu'en 1996.

En interrogeant ces précieux interlocuteurs, la revue *Vie pédagogique* a souhaité mettre à la disposition de ses lectrices et lecteurs l'expérience de terrain et les réflexions de ces formateurs de futurs maîtres en ce qui a trait aux enjeux entourant l'utilisation des cahiers d'exercices.

Robert Martineau — Précisons d'entrée de jeu que ma définition du matériel didactique englobe tout matériel qui peut contribuer à amener l'élève à apprendre dans un programme d'études donné. Sur le terrain même de l'école, on peut observer que, pour un fort pourcentage d'enseignantes et d'enseignants, le cahier d'exercices en fait partie.

Résumer le contexte du débat tenu en 1985 à la Société des professeurs d'histoire, c'est exposer du même souffle comment et pourquoi ces cahiers en sont venus avec le temps à prendre beaucoup d'importance dans divers champs disciplinaires. À ce moment, quatre ans après la mise en œuvre officielle des nouveaux programmes d'études, aucun manuel d'histoire n'était disponible, alors que le programme comportait des modifications substantielles. Pour « implanter » ce programme, il fallait en quelque sorte tout inventer, et tout le monde pataugeait, y compris les conseillers pédagogiques. Or le concept de cahier d'exercices existait déjà durant les années 60 et 70 et sa facture était tout à fait traditionnelle ; durant les années 80, on assiste à l'éclosion du phénomène sans pour autant que les cahiers présentent quelque innovation sur le plan pédagogique. Une collecte personnelle de données statistiques m'a permis d'établir que, avant 1980, 17 000 cahiers d'exercices dans le domaine des sciences humaines et de l'histoire avaient été vendus par une certaine maison d'édition montréalaise. De 1981 à 1983, donc durant la mise en œuvre officielle des programmes, les ventes atteignent, pour la même entreprise, 150 000 cahiers. Lorsqu'on examine les dates de mise en vigueur de ces outils, on trouve 1978 et 1979, soit une production antérieure aux nouveaux programmes.

À la question que vous soulevez, je propose deux explications : la première est que, faute pour les enseignants d'avoir accès à des outils conformes aux approches mises en avant par ces programmes, les cahiers d'exercices sont venus littéralement occuper un vacuum. Le second facteur explicatif se rapporte à la conjoncture qui a caractérisé l'évolution des conditions de travail des enseignants au cours des années 80. Or, c'est au cours de cette période qu'apparaissent des tâches à 20, 22 puis 25 périodes. Les enseignants sont passés également de quatre à cinq, voire à six groupes d'élèves jusqu'en 1990. Aujourd'hui, il n'est pas rare que l'on attribue à un enseignant une tâche de sept groupes, 30 élèves par groupe, 28 heures… et deux matières à enseigner, dont une hors de son champ d'intérêt, d'habileté ou de formation…

Curieusement, sur le plan historique, on voit surgir la recherche de béquilles telles que les cahiers d'exercices durant cette période… Et cette dérive dure encore aujourd'hui.

Raymond Gervais — Sans refaire l'historique des trois dernières décennies, je partage le point de vue de mon collègue Martineau. Mais, attardons-nous d'abord à l'enseignement des sciences à la fin des années 80 : il n'a pas été question, à l'arrivée des nouveaux programmes de sciences, de mettre dans les mains des enseignantes et des enseignants des productions séparées rassemblant, d'une part, les objectifs des programmes et, d'autre part, la démarche pédagogique devant guider le maître. Ainsi, c'est par choix que le contenu de formation de plusieurs disciplines scientifiques a regroupé les connaissances, habiletés, attitudes, stratégies d'enseignement, cheminements d'apprentissage et références documentaires dans un seul document désigné sous le vocable « programme-guide ».

Pour ma part, je suis porté à rattacher la prolifération des cahiers d'exercices aux personnes et au « système » comme tel. Construire un savoir scientifique est une tâche complexe. C'est le résultat d'une longue démarche qui consiste non pas à mémoriser une équation, mais plutôt à mettre en équation ce que l'on a compris. Ce n'est pas par son contenu que le cahier d'exercices est devenu **la référence**. C'est par tout ce qu'il a permis de compenser qu'il a grandi en popularité auprès des enseignants, des directions d'école et des commissions scolaires : prix exorbitant des manuels, dilution – voire disparition – de la démarche expérimentale en laboratoire, diminution des budgets consentis à l'achat et au renouvellement des équipements, au matériel de consommation et de manipulation, aux aides techniques en laboratoire, aux chefs de groupe, aux bibliothèques scolaires, déficit de 500 millions de dollars dans le domaine de l'éducation, etc. Ce concept d'« exercisation », de blancs à remplir dans un cahier que chaque élève possède individuellement a redonné du poil de la bête à l'enseignement de savoirs notionnels, à ce que je me plais à qualifier auprès de mes étudiants-maîtres de

« pédagogie de la révélation » par opposition à une pédagogie de la découverte.

Le cahier offre d'une certaine façon l'occasion d'uniformiser l'enseignement dans un contexte de restrictions budgétaires, c'est presque un soulagement devant les tensions que suscite, pour chaque direction et les enseignants, la responsabilité commune de la mise en place d'un enseignement de qualité. L'enseignant qui n'est pas familiarisé avec la démarche de construction du savoir scientifique et qui se voit offrir une tâche dans le domaine des sciences pour laquelle il n'a pas été préparé ou pour laquelle il ne bénéficie d'aucun soutien technique peut en arriver à considérer le cahier d'exercices comme un instrument de survie en classe.

De 1985 à 1987, devant les résultats pitoyables des élèves, un bond en avant a été fait en faveur des sciences : le temps alloué par le régime pédagogique à la formation scientifique a été accru et des sommes ont été consenties à l'amélioration des conditions matérielles et techniques de l'enseignement. Aujourd'hui, on assiste de nouveau au rétrécissement du temps imparti à l'enseignement et à l'apprentissage des sciences : toutes et tous se sont réjouis des bons résultats des élèves québécois aux concours internationaux et se sentent désormais fiers de leurs performances. Voici qu'il faut maintenant donner plus de temps à telle ou telle autre discipline, car nos élèves sous-performent dans ces domaines…

R. M. — J'aimerais m'arrêter quelques brefs instants sur le fait que le cahier d'exercices est un outil qui est payé par les parents. Compte tenu du coût qui y est rattaché, ceux-ci s'attendent évidemment que le contenu soit entièrement exploité. Or les diverses éditions que j'ai analysées sont de qualité inégale et comportent parfois jusqu'à 250 pages. J'ai été à même d'observer que les élèves manifestent souvent un sentiment de saturation par rapport à un même type d'activités qu'on leur soumet de façon répétitive. L'enseignant, pour sa part, peut facilement se sentir coincé, voire obligé d'utiliser systématiquement cet outil, limitant ainsi sa capacité d'innover et son sens de l'initiative dans l'exploration d'autres approches pédagogiques. Ainsi, l'on accorde au cahier le pouvoir de contrôler l'utilisation de son temps d'enseignement.

Photo : Denis Garon

Photo : Denis Garon

On mesure mal, je crois, le danger lié à l'emploi abusif ou la généralisation des cahiers d'exercices dans tous les domaines de l'apprentissage. Je n'hésite pas à affirmer que la pression découlant de l'investissement dans les cahiers d'exercices peut constituer une dérive par rapport aux conditions qui doivent présider au contrôle par l'enseignant des standards de qualité de sa pratique professionnelle. J'espère que ce prix semblera trop élevé à ceux pour qui la professionnalisation de l'enseignement est un dossier de première importance.

R. M. — L'objectif était d'amener l'élève à s'initier à la démarche et à la méthode historique. On aurait dû mettre celui-ci devant des tâches et non des exercices. Il a fallu des années pour que soit enfin compris le fait que le programme se polarise sur l'élève : par exemple, il ne s'agit plus pour l'enseignant de décrire les causes des événements de 1837-1838 mais plutôt de placer l'élève dans une situation où il sera capable de décrire ces causes. La méthode historique sous-tend que l'on formule une question, que l'on fasse émerger une hypothèse, que l'on amorce une collecte de données, suivie du traitement de ces dernières pour enfin aboutir à une conclusion telle qu'on en observe généralement en histoire : un récit, une opinion ou une explication qui confirme ou infirme l'hypothèse de départ. Les objectifs de formation en histoire énoncent, entre autres, que l'élève devra avoir compris les principales conditions géographiques, historiques, économiques et culturelles de l'évolution de l'histoire du Québec et du Canada. En cours d'apprentissage, il se sera sensibilisé aux dimensions identitaire et altéritaire, manifestant ainsi une ouverture sur les valeurs des autres.

Or, chercher la bonne réponse dans un cahier ou dans un texte ne constitue pas une situation où l'élève est en démarche d'apprentissage et où il est amené à développer des habiletés génériques. Quand j'analyse les objectifs de formation, j'y découvre suffisamment de substance pour créer des types d'activités et de tâches dynamiques et intéressantes. En disant cela, je ne veux pour rien au monde minimiser le fait que l'écart était très grand entre la pratique traditionnelle – former un élève « connaissant » – et ce que proposaient les nouvelles approches : il s'agirait dorénavant, pour apprendre l'histoire, de la **pratiquer**. Le développement d'habiletés était peut-être évident en ce qui concerne le français ou la mathématique, mais dans le cadre de l'histoire, le changement était éminemment didactique. Enseigner, c'est extrêmement pragmatique aussi, un acte quotidien. Je ne jette pas la pierre aux enseignants : je sais par expérience que, devant les élèves du secondaire, il faut avoir les deux pieds sur terre.

Le document le plus important, pour les conseillers pédagogiques du moins, a été publié par le ministère de l'Éducation en 1985. Intitulée : *L'enseignement, l'apprentissage et les nouveaux programmes*, cette production introduisait enfin un cadre de référence sur le plan didactique qui montrait comment placer les élèves en situation d'apprentissage. Cela peut sembler anodin aujourd'hui, mais n'oublions pas cependant que les théories les plus intéressantes concernant ce qui se passe lorsqu'il y a apprentissage nous sont venues des cognitivistes vers 1987-1988. À ce moment-là, les résultats des élèves francophones de la CECM étaient carrément catastrophiques, et c'est à la suite de l'introduction d'un plan général de perfectionnement coordonné par Jacques Tardif, que l'appropriation de notions telles que la nécessité d'accorder la priorité au processus d'apprentissage plutôt qu'au contenu notionnel a commencé à donner des retombées positives. C'est l'apport des cognitivistes qui m'a servi de cadre théorique pour faire la critique, notamment, de l'utilisation des cahiers d'exercices en classe d'histoire.

R. G. — Quand je termine le cours de didactique avec mes étudiantes et mes étudiants et qu'ils réalisent que la compréhension des concepts doit passer par la manipulation et l'expérimentation, ils se rendent compte que les cahiers d'exercices ne constituent pas un moyen d'accéder à cette compréhension. De plus, n'oublions pas que plusieurs l'ont subi de l'intérieur…

En tant que superviseur de stage, je peux observer sur place la complexité des situations auxquelles sont confrontés les étudiants-maîtres. Bien que nous mettions l'accent sur la didactique, ils sont assujettis aux directives qui leur sont données au moment du stage et les tâches qu'ils sont appelés à exécuter les placent parfois à l'intérieur de contraintes telles que l'utilisation obligatoire de cahiers d'exercices : par exemple, le cahier revêt une grande importance dans certains milieux pour la récupération des élèves qui se sont trop souvent absentés ou à titre d'outil de première ligne pour les enseignants suppléants. Nous sommes parfois obligés de dire à l'étudiant de négocier sa liberté académique de stagiaire pour expérimenter la didactique que les cours ont mis à sa portée.

Certains ont déjà cru qu'une réforme pouvait se faire avec l'aide des instruments que l'on mettait entre les mains des enseignantes et des enseignants, tandis que d'autres ont affirmé que ces productions introduisaient des distorsions dans l'application des nouvelles orientations. Pour ma part, je m'élève contre le fait que l'on parle de « réforme ». À mon avis, nous devrions opter pour une rénovation continue des programmes d'études.

R. M. — Si nous pouvions bénéficier du temps et de l'espace nécessaire, nous pourrions en effet faire un inventaire de ce qui peut rendre difficile l'appropriation de la réforme. Examinons la situation du côté de l'université : les didacticiens ne sont pas légion dans le cas de la formation des maîtres. Il n'y avait pas, jusqu'à récemment, de préoccupations institutionnelles communes en ce qui a trait au développement des habiletés des futurs maîtres à rechercher, à adapter ou à critiquer le matériel didactique produit dans divers champs disciplinaires. Depuis la mise en place en 1994 du nouveau programme menant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement de l'histoire et de la géographie, les sondages effectués auprès des étudiantes et des étudiants nous informent de l'évaluation que ceux-ci en font. Ils affirment que ce sont les stages et les cours de didactique qui leur offrent les situations d'apprentissage les plus significatives quant au développement de leurs habiletés liées à l'enseignement.

Concernant le volet « compétence à critiquer le matériel didactique », l'enjeu des cahiers d'exercices, par exemple, est au cœur de la formation que je donne. Je mène parallèlement des recherches sur le thème suivant : « Comment loger le raisonnement historique au centre de la classe d'histoire ? » À ce propos, nous analysons diverses modulations d'un raisonnement donné et cherchons à établir comment celui-ci pourrait devenir en quelque sorte la colonne vertébrale de scénarios d'apprentissage. À l'issue du cours, mes étudiants ont des points de référence théoriques ainsi qu'une bonne compréhension conceptuelle et procédurale de la didactique de l'histoire. Je crée des situations en vue du développement de leurs capacités à construire des dispositifs didactiques, des plans de cours, des leçons qui seront abordées par un problème ou une question plutôt que par un contenu. Ainsi, la classe d'histoire débutera par une question posée sur un thème donné. Le futur maître doit devenir un expert en construction de compétences. Il est mis en situation de vérifier que comprendre, c'est modifier ce que l'on sait. J'enjoins aux étudiants de ne pas chercher leur sécurité uniquement dans la gestion de classe mais surtout dans leur « ingénierie didactique ». Je leur dis cependant que, lorsqu'ils pensent « cahier d'exercices », ils doivent se demander où ils vont placer cet outil d'enseignement ou d'apprentissage et à quelles fins ils vont l'utiliser. Dans leur démarche pédagogique ? Dans la démarche d'apprentissage des élèves ? S'ils ne peuvent répondre à ces questions, il vaut mieux carrément exclure ces cahiers de leur pratique.

Quand les futurs maîtres partent en stage, ils constatent à l'utilisation massive que l'on fait des cahiers. Ils expérimentent la lourdeur de la tâche.

Votre question mettait en évidence le contexte de la professionnalisation de l'enseignement et celle-ci m'interpelle, tout particulièrement en ce qui concerne l'utilisation des cahiers d'exercices. Si « professionnalisation » veut dire bonne compréhension des finalités, privilège du choix des moyens, obligation de rendre compte, quelle liberté restera-t-il à un enseignant qui se trouve régi par des conditions de travail rendant difficile une planification d'enseignement riche sur le plan didactique et qui est coincé par l'utilisation obligatoire de cahiers payés ? À mon avis, l'obligation de rendre compte inclut la responsabilité pour l'enseignant de puiser à toutes les sources d'information pertinentes, sans oublier l'obligation éthique d'aller chercher la formation qu'il estime lui manquer pour répondre aux exigences de sa profession. Encore faut-il lui accorder des conditions de travail qui rendent cela possible.

R. G. — Nous devrions avoir appris grâce à notre expérience passée qu'il faut éviter de faire *tabula rasa* de tous nos acquis antérieurs, comme si nous refusions de reconnaître que ce sont nos efforts et nos outils, même imparfaits, qui nous ont conduits à l'option actuelle : partons de ce que l'on a et faisons les ajouts ou les adaptations nécessaires de façon continue. Pour l'enseignante ou l'enseignant, il s'agira de garder à jour ses connaissances et d'adapter son enseignement aux connaissances et aux conclusions de recherches contemporaines. La formation scientifique des jeunes est fondamentale. Des entreprises voient le jour dans ce domaine et la recherche appliquée se développe constamment. Investir dans l'émergence d'une culture scientifique québécoise passe par l'école. Concernant le problème de temps, au lieu de recourir de façon cyclique aux moyens qui consistent à réduire ou à augmenter le temps imparti à l'enseignement de telle ou telle matière, il faudra bien un jour qu'on en vienne à une décision concernant l'allongement de la journée ou du calendrier scolaire.

R. M. — Vous me demandez de quelle nature est le pas de plus qu'il nous faut faire ? Je me permets de rappeler que ce sont souvent des éléments éminemment triviaux et très concrets qui font déraper une réforme ou dériver sa grande générosité et sa grande justesse sur le plan du curriculum. Les orientations qui justifient l'approche par compétences sont en voie d'implantation dans la plupart des sociétés occidentales développées : il ne s'agit donc pas d'une mode. Toute réflexion portant sur les cahiers d'exercices doit s'inscrire dans une réflexion d'ensemble qui prend en considération les divers types de matériel didactique, y compris les outils que rendent accessibles les nouvelles technologies. Tout est possible, par exemple, dans le contexte actuel du développement informatique : CD-ROM, banques de tâches, sites Internet, bibliothèques, ouvrages de référence, journaux, etc. Je pense par ailleurs qu'il est encore pertinent dans le cas de

l'histoire que l'élève ait accès à un manuel (informatisé ou non), c'est-à-dire à une narration qui présente l'interprétation consensuelle donnée par les historiens sur les diverses situations historiques de notre passé. En somme, il faut laisser à l'enseignant le contrôle de ses outils mais le soutenir dans la mise au point collective d'instruments que les nouvelles technologies rendent possible.

Quant à ce que le passé pourrait nous avoir appris, à l'instar de mon collègue, je ne me sens pas interpellé particulièrement par le terme « réforme ». Je conçois plutôt qu'il y ait nécessité de consolider nos acquis et de remettre en question régulièrement nos pratiques à la lumière des conclusions issues de la recherche-action, ce qui nous permettrait de mesurer à moindre coût l'état et les besoins de l'enseignement et de l'apprentissage. À mon avis, on ne peut passer à côté de la didactique : c'est le développement de cette compétence qui nous fera faire le pas de plus. Les enseignantes et les enseignants qui ont par eux-mêmes franchi ce pas devraient retenir l'attention des chercheurs et leurs conceptions, de même que leurs pratiques, faire l'objet d'une analyse systématique.

Dans le contexte de la réforme, il est question de former un élève « compétent ». J'aime bien rappeler à l'occasion que, lorsqu'ont été mises en évidence les habiletés dites génériques – décrire, analyser, faire une synthèse, etc. –, un grand intérêt pédagogique a émergé du fait que celles-ci trouvaient leur contrepartie dans la plupart des disciplines. Il y a un sens à faire ces opérations dans la vie : nous nous situons donc sans contredit dans le registre d'une compétence. Ainsi, au Ministère, on a commencé à réfléchir à cette idée de compétences transversales il y a déjà vingt ans…

M^me^ Mireille Jobin est consultante en éducation.

POUR LE MATÉRIEL DIDACTIQUE

TABLE RONDE REUNISSANT ENSEIGNANTS, ÉTUDIANTS, PARENTS ET REPRÉSENTANTS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET D'UNE MAISON D'ÉDITION

C'est la principale conclusion qui émergeait d'un échange en table ronde, le 9 avril 2002. Cette table rassemblait quelques partenaires : des enseignants en exercice, des étudiants en sciences de l'éducation, des parents d'élèves et des représentants du ministère de l'Éducation et d'une maison d'édition.

Au premier coup d'œil, les résultats de cette table ronde s'avèrent ambivalents : d'une part, on y affirme que désormais le matériel idoine devient plutôt un produit sur mesure, étroitement associé au style de l'enseignant et accordé aux besoins des élèves ; d'autre part, on n'en prédit pas moins un bel avenir pour les manuels, les guides et les cahiers d'exercices et d'activités. Cette apparente contradiction vient sans doute du réalisme dont les participants ont fait preuve. Ils ont voulu tenir compte de la complexité d'une situation de transition dans le milieu scolaire, tout en projetant une vision audacieuse et imaginative de l'évolution qui s'impose, en cohérence avec les propositions du Programme de formation de l'école québécoise.

Donc, selon eux, la réforme scolaire a amorcé une révolution dans le domaine du matériel didactique. Elle s'annonce pour l'instant un brin chaotique, lente et très progressive, mais prometteuse quant à son aboutissement final.

1. PERSISTANCE DU MANUEL SCOLAIRE

Depuis plusieurs décennies, le manuel scolaire et ses dérivés ont occupé une place prépondérante dans les classes. La volumineuse collection des brochures bleues ou vertes contenant les programmes d'études reposait le plus souvent sur des tablettes empoussiérées. C'était plutôt le manuel de l'élève et le guide du maître qui faisaient office de programme aux yeux de la plupart des enseignants, des parents et des élèves.

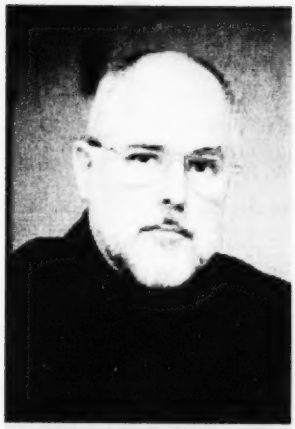
Il semble que désormais la donne soit en train de se modifier radicalement. Le Programme de formation est en passe de retrouver sa fonction de clef de voûte dans le dispositif d'enseignement et d'apprentissage. On entend qu'il soit réhabilité comme outil de base de l'enseignant. Un souhait qui prend l'allure d'un postulat. Dans la perspective actuelle, le programme est perçu comme source essentielle d'orientation, comme garant d'unité et de cohérence dans un système qui privilégie l'autonomie professionnelle des enseignants. C'est donc lui qui conditionnera et balisera le choix du matériel requis pour la mise en œuvre de la mission éducative.

- Étant donné que la confusion persiste, il faut réaffirmer haut et fort que le manuel n'est pas le programme. (Monika Montminy)
- Il est vrai que les élèves assimilent encore le manuel au programme, ce qui entraîne de regrettables limitations sur le plan culturel. (Gina Gambini)
- Le processus rigoureux d'approbation du matériel didactique de base au ministère de l'Éducation met en évidence le lien fondamental entre le programme et le manuel scolaire. (Denyse Moreau)

2. DIFFÉRENCIATION DES MOYENS

On préconise une différenciation de plus en plus prononcée dans le choix des moyens sélectionnés, d'une école à l'autre et même d'une classe à l'autre. C'est la conséquence logique du respect de l'autonomie professionnelle de l'enseignant, de son charisme personnel et des besoins exprimés par son groupe d'élèves. La différenciation pédagogique présuppose cette souplesse et cette adaptation.

- Au cours de mes stages, j'ai constaté avec regret l'uniformité qui prédominait dans la plupart des classes, avec une utilisation quotidienne et continue du manuel et des cahiers d'exercices. (Marie-Ève Marleau)
- Comme élève, j'ai moi-même subi cette sclérose d'un système qui impose l'omniprésence du manuel et des cahiers d'exercices. À titre de nouvel enseignant, je récuse l'usage de ressources rigidifiées. Et j'espère être en mesure de pratiquer une pédagogie souple et ouverte. (Martin Bédard)
- Il faut résolument secouer le carcan que constitue l'imposition d'un matériel didactique standardisé. (Monika M.)
- Devant la variété des besoins qui se manifestent, il est inévitable que le matériel didactique soit l'objet d'une évolution considérable. Nous sommes entrés dans une trajectoire de transformation très progressive qui fera sûrement place à une forme plus ouverte, plus souple et plus flexible de matériel. Est-ce que nous aurons toujours besoin d'une approbation formelle ? Autant de questions qui exigeront du temps et une réflexion approfondie. (Denyse M.)
- Comme élève au primaire, au secondaire, au collégial et même à l'université (il se trouve toujours un professeur qui a rédigé un livre et qui veut le promouvoir !), j'ai mal supporté cette dictature



Photos : Denis Garon

du manuel qui présente une façon unique d'envisager la réalité. Ma préférence se porte sur un matériel plus signifiant et plus polyvalent. (Marie-Ève M.)

Dans cette perspective de plus grande ouverture, il appartiendrait à chaque enseignant de se constituer d'année en année un coffre à outils personnel. En respectant les limites du budget alloué, il pourrait puiser à des sources diverses selon ses besoins et ceux de ses élèves, et faire appel à une gamme diversifiée d'instruments. Au moyen d'une concertation de l'équipe enseignante d'un cycle, il serait possible d'assurer une cohérence minimale. La direction aurait sa part de responsabilité dans le maintien d'une cohésion pour l'ensemble de l'établissement.

- Au cours de mes quatre années de formation à l'université, j'ai eu l'occasion de consulter les ressources de la didacthèque et d'explorer le matériel disponible. Mais je crois que l'université devrait intensifier l'initiation à une juste analyse de ce matériel. Tel un ouvrier spécialisé, l'enseignant doit maîtriser les habiletés nécessaires à la composition de son coffre à outils. (Marie-Ève. M.)
- J'observe en effet ce phénomène nouveau dans le réseau des écoles : on y fait de moins en moins d'analyse de matériel, au profit d'une expérimentation, d'un essai sur le terrain. (Robert Ridyard)
- Par respect de l'autonomie professionnelle des enseignants, notre conseil d'établissement s'en tient aux aspects budgétaires dans le processus de consultation sur la liste annuelle du matériel didactique de l'école. Nous constatons de grands écarts selon le choix de chaque enseignant, par exemple de 5,00 $ pour un document photocopié à 45,00 $ pour un document commercial. De plus, nous veillons à soulager le fardeau des parents à qui incombe l'achat des cahiers. Nous déplorons aussi le fait que, faute de temps et en l'absence de la coordination d'un chef de groupe au secondaire, nos enseignants doivent faire des choix cloisonnés (Michel Van Uytfank).
- Robert R. rapporte qu'en raison d'une directive assez récente, l'utilisation d'un matériel pédagogique de base n'est plus obligatoire. Il revient à l'équipe-école d'en décider. Cette situation nouvelle requiert un surcroît de supervision pédagogique de la part de la direction. Par exemple,

un enseignant pourrait fort bien décider de se limiter à l'usage de cahiers d'exercices sans recours au manuel correspondant, ou bien s'en tenir exclusivement à un matériel de son cru. Ces nouvelles règles ont une portée pratique considérable.

- Sur le chapitre de l'analyse du matériel didactique, convenons qu'il est difficile pour une direction d'école d'accorder toute l'attention requise à cette opération complexe. Au secondaire du moins, elle supposerait une compétence spécialisée dans plusieurs matières. C'est plutôt avec la collaboration de conseillers pédagogiques qu'on en arrive à mener cette tâche à bien. À la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries (La Prairie), on a mis au point des grilles d'analyse à cet effet, en plus de planifier une expérimentation concertée du matériel. (Manon Fradette)

La table ronde a souligné l'importance pour l'enseignante ou l'enseignant de s'engager personnellement dans la conception et la production d'un matériel local qui en arriverait éventuellement à être prépondérant dans la panoplie des moyens d'enseignement et dans la démarche d'apprentissage des élèves. Ces instruments, mis au point par un enseignant ou un groupe d'enseignants, permettent une adaptation maximale à la réalité d'un milieu, une grande flexibilité, une capacité d'évolution permanente au gré de mises à jour et des coûts de production réduits. Grâce à une contribution d'appoint venant de conseillers pédagogiques, de réviseurs linguistiques, de didacticiens ou d'experts dans un domaine, on peut en arriver à des productions locales ou régionales de grande qualité, ainsi que l'illustrent des réalisations remarquables dans certains milieux. Ce fut parfois la base de départ d'un manuel scolaire réputé.

- Il faudra bien en arriver à tirer les conséquences logiques du coût astronomique engendré par une politique d'usage généralisé d'un manuel scolaire pour tous dans chacune des matières au programme. En pratique, ce concept généreux est inapplicable. Il en résulte une vétusté déplorable du matériel disponible et des vides malheureux dans quelques disciplines. Il est impossible alors de suivre raisonnablement le progrès des connaissances. (Manon F.)
- Martin B. raconte qu'à l'occasion de ses stages au secondaire ou de ses premières expériences de suppléance, il a préparé lui-même les outils nécessaires à son enseignement. « Mes premiers contacts avec le matériel disponible dans les écoles furent totalement négatifs : désuétude, absence ou inadaptation. »
- Enseignante d'économie au secondaire, j'ai à bâtir moi-même le matériel. Les contraintes budgétaires empêchent le recours à un manuel adapté et à jour. Dans mon école, le manuel d'économie le plus récent date de 1992, alors qu'on a fait des bonds dans cette branche depuis dix ans. Personnellement, je travaille donc depuis huit ans à l'élaboration continue d'un matériel didactique qui reflète ma personnalité et mon intention pédagogique. Plus j'avance, plus j'ai la conviction de le parfaire. Je crois qu'il faut faire appel à une instrumentation dynamique. (Manon F.)
- Face au manque flagrant d'outils adaptés dans les écoles, Gina G. suggère qu'on exploite un réseau d'échange et de coopération entre les établissements.
- Les parents ressentent généralement une impression d'insécurité devant un enseignant qui n'utilise pas le matériel de base approuvé. Mais tout dépend de l'attitude de l'enseignant et de sa capacité d'informer les parents de façon satisfaisante au sujet de sa manière de procéder. (Gina G.)
- Avec l'avènement de l'approche par compétences, nous avons à envisager la mise au point d'un matériel très différent de celui que nous connaissons. Il ne s'agit pas de substituer tout bonnement le mot « compétence » au mot « objectif ». La démarche devra fondamentalement s'appuyer sur les centres d'intérêt des jeunes. Dans cette perspective, l'enseignant n'a guère le choix ; il doit s'approprier soigneusement le programme, s'engager dans un mouvement de formation continue et trouver le temps et l'espace pour des échanges avec ses collègues. (Manon F.)
- Manon F. cite en exemple le site Web sur lequel on aborde le thème de l'univers social. Elle croit qu'un partenariat entre l'école et l'université favoriserait l'apprentissage de la construction de matériel par l'enseignant.
- Robert R. reconnaît que lui-même, au cours de sa carrière d'enseignant, n'utilisait pas de matériel préfabriqué ; il le forgeait par ses propres moyens. Il croit que les meilleurs auteurs de manuels scolaires sont d'ailleurs des enseignants qui réalisent leur propre matériel. Mais il estime d'autre part qu'il serait irréaliste de prétendre généraliser cette pratique d'autoproduction qui requiert une maîtrise exceptionnelle d'habiletés particulières.

Mais en dépit de tous les propos rapportés jusqu'ici, étonnamment, la majorité des participantes et des participants ne remettent pas en question la présence du manuel scolaire dans un avenir prévisible. Ils réaffirment, arguments plausibles à l'appui, le rôle irremplaçable et central qu'il doit continuer de jouer. Bien sûr, il devrait se modifier en profondeur, se renouveler considérablement dans sa forme et dans son fond. On parle d'une nouvelle génération de manuels scolaires.

– Par leur nature, certaines matières commandent toujours l'usage d'un manuel.
– Les parents apprécient le manuel qui leur offre un solide point d'appui dans leur volonté de prêter main-forte à leur enfant et de l'accompagner dans sa démarche scolaire.

Il est par ailleurs évident que le manuel ne sera plus aussi omniprésent et qu'il faudra trouver une solution de rechange pour son financement, peut-être grâce à un assouplissement des règles de gestion en vigueur.

- La majorité des parents ne se sentent plus à jour à l'égard des approches pédagogiques, des nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage et de l'évolution du contenu des matières. Ils tentent de combler cette lacune avec le manuel scolaire où ils trouvent l'expression d'un nouveau vocabulaire et d'une nouvelle logique. Autrement, il leur devient difficile de prêter main-forte à leur enfant. (Michel V.)
- Encore faudrait-il que cet intérêt se limite au soutien et à l'encouragement à persévérer. Il y a toujours danger que l'intervention des parents contrecarre l'approche de l'enseignant et sème la confusion dans l'esprit de l'élève. (Monika M.)
- L'édition scolaire professionnelle constitue un créneau très spécialisé et très exigeant pour ce qui est de la qualité. Il ne souffre aucune forme d'improvisation. La production d'un manuel scolaire engage ses responsables dans un processus complexe, long et coûteux. À l'heure actuelle, deux années sont requises pour la mise au point d'un manuel couvrant un cycle dans une matière donnée. (Robert R.)
- Martin B. dit que le manuel est nécessaire pour un enseignant assigné à une matière pour laquelle il n'est pas préparé. Ce qui arriverait assez souvent. Quant à lui, affecté à titre de suppléant à trois disciplines en voie de disparition, il a dû finalement déclarer forfait faute d'un matériel approprié.
- En appliquant du jour au lendemain certaines formules mises en avant, un éditeur se trouverait rapidement acculé à la faillite.

Bien sûr, une transformation du matériel est à prévoir dans les années à venir, y compris une percée dans l'édition électronique. Il est envisageable que des sites Web accompagnent un manuel, le complètent et le soutiennent. Mais actuellement, concevoir un matériel avant-gardiste, à la fine pointe de la réforme scolaire, équivaut à courir vers un échec commercial assuré. Pour être à l'aise avec le matériel conçu sur mesure, l'enseignant aurait besoin d'une solide formation complémentaire et continue. (Robert. R.)

- Le manuel de base représente un besoin pour l'élève et ses parents. Il y a par ailleurs un lien à régulariser et à raffermir entre éditeurs et enseignants. Toutefois, pour le moment, il est très difficile pour les enseignants de préciser leurs besoins. Ça tourne trop vite. (Manon E.)

Quoique vivement vilipendés par l'aile progressiste du développement pédagogique, il est probable, selon les participants, que les cahiers d'exercices continuent de poursuivre une carrière florissante dans les classes, mais dans un corridor plus étroit, selon un usage plus sélectif et plus restreint, donc moins généralisé et moins systématique.

- Michel V. met cependant en garde la direction des écoles et les enseignants contre le danger de maintenir la politique actuelle qui impose aux parents un lourd tribut financier. Il y aurait même une tendance à inclure dans le cahier d'exercices certains éléments du manuel scolaire. Ce pourrait être une façon subtile de repousser vers les familles une portion plus grande du financement du matériel didactique.
- Tout en reconnaissant que quelques matières se prêtent bien à l'exercisation et même l'exigent, Gina G. regrette l'appauvrissement culturel qui résulte de certains abus dans l'emploi de ce moyen. On abaisse ainsi le niveau des connaissances.
- À titre d'entreprise commerciale, une maison d'édition est soumise à la loi de l'offre et de la demande. Si la production des cahiers d'exercices est si massive, c'est que la demande en provenance des écoles est forte pour ce type de matériel. Tout en voulant soutenir le courant de la réforme, l'éditeur doit prendre en compte l'insécurité parfois profonde ressentie par plusieurs enseignants dans le cadre actuel du changement et se résigner aux compromis dictés par la réalité, en optant pour l'étapisme. (Robert R.)

Même si les participantes et les participants n'ont traité de cet aspect que par de brèves allusions et souvent implicitement, il semblait évident par la teneur de leurs propos qu'ils étaient unanimes à souhaiter pour l'école le développement de ressources complémentaires du matériel didactique riches et diversifiées. On présuppose toujours l'exploitation maximale de l'informatique, de l'audiovisuel, des ouvrages de référence et des ressources documentaires en général. Cet objectif devrait figurer parmi les priorités dans l'environnement scolaire. C'est pourquoi l'augmentation et le redéploiement des ressources financières sont fortement recommandés.

Le débat se termine sur une constatation : pour chacun des partenaires, la question du matériel didactique se révèle finalement plus complexe qu'elle n'apparaissait avant d'engager la discussion. Les affirmations les plus péremptoires deviennent de plus en plus nuancées au moment de conclure. Des formules de compromis sont le plus souvent suggérées. Mais une conclusion s'impose d'elle-même : on s'achemine pas à pas vers une redistribution des cartes entre les divers moyens d'enseignement. L'avenir est à inventer.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

UNE EXPÉRIENCE VÉCUE... MAIS SURTOUT VIVANTE !

Enseignante de sciences (écologie, sciences physiques et biologie humaine) au premier cycle du secondaire depuis près de vingt-cinq ans, j'ai côtoyé et apprécié plus de cinq mille élèves. Pendant ce temps, mon enseignement a été inspiré par quelques guides du maître, plusieurs volumes, beaucoup de cahiers d'exercices, mais toujours un seul programme. Depuis plus de cinq ans maintenant en biologie humaine de troisième secondaire, influencées par l'arrivée des garçons dans notre école, par les TIC et sans doute par un vent de réforme, ma collègue Marie Lagarde et moi n'utilisons plus aucun matériel didactique, c'est-à-dire que les élèves n'achètent ni volume, ni cahier d'exercices. En fait, soyons plus justes, nous utilisons maintenant avec les élèves tout le matériel disponible sur le marché.

Ceux et celles qui enseignent les sciences au secondaire depuis longtemps se souviendront sans doute du livre orange « L'école québécoise », paru au début des années 80 et des programmes verts qui ont suivi. Des programmes qui fixaient les objectifs généraux, terminaux et intermédiaires tellement précis que la jeune enseignante que j'étais alors n'avait pas besoin de beaucoup d'imagination pour préparer ses cours ! Quel enseignant de sciences ne se souvient pas de l'objectif intermédiaire 5.2.1 du programme d'écologie de première secondaire : « Dire en quoi peut être utile la position horizontale des branches d'un sapin » ou encore le 4.1.4.2, 4a du programme de biologie humaine de troisième secondaire : « Nommer le déchet principal de la combustion des lipides et des glucides »... Finalement, la réponse ou l'explication était souvent plus courte que l'objectif lui-même !

Difficile de ne pas s'en souvenir, puisque vingt ans plus tard, nous y sommes toujours. Et bien que les programmes verts soient quelque part dans le fond d'un tiroir, nous les connaissons par cœur. Ces programmes verts ont généré des devis très rigoureux. Les maisons d'édition n'ont eu le choix que de respecter à la lettre ces devis sous peine de voir les manuscrits demeurer sur les tablettes. De magnifiques volumes sont apparus sur le marché, tous très semblables quant à leur contenu. Dans un premier temps, les maisons d'édition les plus rapides ont pris d'assaut le marché. Quelques années plus tard, alors que ces premiers volumes s'effilochaient dans les mains d'élèves studieux, les beaux volumes plus colorés, plus attirants volaient alors la vedette. Rappelez-vous que ces volumes devaient s'autosuffire, les exercices devant s'y retrouver. On nous disait alors : « Les feuilles mobiles coûtent moins cher que les cahiers d'exercices ! » Belle idée... qui malheureusement n'a pas fait long feu. Et que dire des guides du maître de quatre centimètres d'épaisseur (en moyenne...) qui expliquaient à l'enseignant quoi faire durant chaque période, et ce, à la minute près. Leçons, laboratoire, tests formatifs ou sommatifs, acétates, etc., tout y était. Bien que les volumes de base soient restés, quelques-uns réédités, force est de constater que nous sommes maintenant envahis, et cela est particulièrement vrai en biologie humaine de troisième secondaire, de cahiers d'exercices de tous genres, tous plus beaux les uns que les autres. Devant l'embarras du choix, nous (ma collègue et moi) n'en avons

choisi aucun… ou si vous voulez, nous les avons tous choisis. Et dans la perspective de la réforme (les nouveaux programmes de sciences et technologie devant nous arriver bientôt), il n'était pas question d'acheter des volumes qui ne dureraient pas. Nous procédons ainsi depuis plus de cinq ans et, ma foi, nous nous en portons très bien.

L'arrivée des garçons en 1995 nous a incitées bien malgré nous à modifier certaines stratégies d'apprentissage. Les garçons, pas besoin d'un diplôme en pédagogie pour remarquer cela, bougent plus, veulent manipuler davantage et surtout sont pressés de voir une utilité ou un résultat à leur apprentissage. Alors *exit* les cours magistraux… L'arrivée opportune des TIC à peu près au même moment nous a grandement aidées. L'utilisation d'Internet et du traitement de texte nous a paru alors comme une façon simple d'intégrer les TIC (surnommées NTIC à cette époque) à notre matière et une façon d'accrocher les garçons. Ceux-ci nous devançaient déjà à ce moment-là et nous l'avouons bien humblement, ce sont nos premiers élèves masculins qui nous ont appris les rudiments de la fabrication d'une page Web alors que nous ne savions toujours pas la signification des trois W. Sans vouloir être sexiste…, beaucoup de filles ne savaient même pas comment faire démarrer l'ordinateur dans ce temps-là!

C'est alors que ma collègue et moi avons mis sur pied un projet qui couvrait le module « RELATION » du programme de biologie humaine, soit 30 p. 100 du contenu annuel. Ce module se prête bien au travail coopératif. Les élèves trouveront de l'information partout : volumes, cahiers d'exercices, journaux, revues, vidéos, Internet, personnes-ressources, etc.

En équipe de quatre, les élèves vont préparer une partie de la matière et s'organiser pour la transmettre aux autres élèves de leur groupe-classe. Ils doivent tout prévoir : notes de cours, activités, exercices, démonstrations, laboratoires, évaluation, etc. Chaque équipe a plus ou moins une heure de cours à planifier. La première phase du travail est cruciale. Les élèves ont en main les objectifs du MEQ (toujours ceux du programme vert, un peu modifiés tout de même pour que les élèves saisissent bien) et doivent chercher, choisir, classer et organiser les données concernant leur sujet. Ils doivent garder en tête qu'il leur faut comprendre parfaitement leur sujet puisqu'ils devront communiquer aux autres, en s'aidant des moyens les plus adéquats, ce qu'ils ont découvert et appris.

Dès le départ, nous avons été extrêmement exigeantes en ce qui a trait à la bibliographie, bête noire de plusieurs élèves. Ceux-ci doivent consulter au minimum cinq volumes (cela inclut les cahiers d'exercices, les dictionnaires, les encyclopédies et les cédéroms), trois sites Internet et deux articles de revue ou de journal. Il y a sept ans, les élèves avaient l'habitude de dire : « J'ai trouvé un livre, il y a tout dedans, pas besoin du reste… » et, signe des temps, les élèves diront plutôt aujourd'hui : « J'ai trouvé un mégasite, j'ai pas besoin de consulter autre chose! »

Le défi a été et est toujours d'obliger les élèves à consulter plusieurs sources d'information et de les amener à comparer, à critiquer, à repérer les faussetés ou les légendes urbaines et à construire leur propre opinion. « Les antisudorifiques donnent le cancer du sein, l'acné est causée par la pizza, la chirurgie au laser pour corriger la myopie est dangereuse, il existe un gène de la musique… » Chaque année scolaire apporte son lot de découvertes scientifiques, de nouvelles technologies et de fausses rumeurs. Cette année, nous exigeons qu'un des articles de revue ou de journal consulté soit récent (moins de six mois) et que l'équipe en parle lors de sa présentation et nous fasse part de son opinion.

Une autre nouveauté cette année est que nous exigeons que chaque équipe parle d'un métier ou d'une profession en rapport avec son sujet. Les élèves ont appris à travailler avec le logiciel REPÈRES produit par la Société de gestion des ressources informatiques des commissions scolaires (GRICS) dans le cadre du cours Éducation au choix de carrière et iront visiter le service d'orientation pour connaître les différents préalables et les endroits où la formation est donnée. La première réaction des élèves a été de dire : « C'est quoi le rapport? » Mais déjà plusieurs se sont laissés prendre au jeu et rivalisent d'originalité. Une équipe qui traite de la physiologie de l'œil nous parlera du métier de photographe de mode et une autre équipe, qui traite de l'hygiène de l'oreille, nous parlera du métier de scaphandrier. Il fallait y penser!

Les élèves ont six périodes d'environ une heure pour se préparer. Il nous apparaît de plus en plus important, c'est l'expérience ou la sagesse qui nous guide, d'encadrer de façon souple mais claire chacune des périodes et de signifier aux équipes ce qu'elles devront avoir accompli, en recueillant au besoin des preuves écrites. Par exemple :

- Durant la première période, formation des équipes, choix du sujet, lecture des objectifs du MEQ, survol des cinq manuels de base disponibles, répartition temporaire des tâches, échanges d'adresses électroniques et de numéros de téléphones. Tous écrivent des informations et le représentant de l'équipe remet sa feuille à la fin du cours. L'enseignant rendra la feuille approuvée le lendemain.
- Durant la deuxième période, rédaction du brouillon du plan des notes de cours, début de la recherche dans Internet, recherche de la profession dans REPÈRES, etc. Il faut remettre le brouillon à la fin et l'enseignant l'approuvera (généralement avec quelques modifications…) et le rendra le lendemain. Et ainsi de suite.

L'échéancier complet du projet devra être affiché en permanence dans la classe. Pas d'excuses pour les retardataires…

Il y aura durant toute la durée du projet un exemple de produit fini, déposé dans un endroit accessible de la classe et qui pourra être consulté à tout moment. Comme nous l'expliquions au début, il ne s'agit pas de feuilles agrafées avec une page couverture et des petits rubans roses…, mais plutôt d'un cartable avec séparateurs, qui regroupe tous les éléments écrits ou visuels du travail : notes de cours, test formatif, corrigés, bibliographie, fiches bibliographiques agrafées à des photocopies des extraits de sites Internet ou d'articles de revue ou de journal, fiche extraite de REPÈRES décrivant la profession, acétates, disquettes ou cédéroms. Cela est rassurant pour les élèves et ne limite en aucun cas leur créativité ; au contraire, ils chercheront en général à se distinguer ou à en faire plus.

Les résultats sont d'une année à l'autre extrêmement intéressants. Certaines équipes seront plus faibles, bien sûr, mais il n'est jamais arrivé qu'une équipe rate complètement son sujet au point de pénaliser le groupe. Chaque équipe doit utiliser au moins trois moyens de communiquer efficacement son contenu, et ce, en plus de l'exposé oral. Certaines équipes se contenteront du tableau vert, d'une ou deux acétates et d'une affiche. La plupart penseront à une démonstration incluant des cobayes ou à un laboratoire avec protocole détaillé, plusieurs acétates couleurs, des quiz oraux ou à effectuer à l'aide d'Internet, des extraits vidéos, etc. En 1997, la tendance (surtout dans les équipes principalement composées de garçons) était de concevoir des pages Web. Cinq ans plus tard, autant chez les filles que chez les garçons, c'est l'utilisation de *Power Point* qui est populaire. Le nec le plus ultra est l'intégration d'extraits vidéos ou de sites Internet dans une projection *Power Point*. Depuis deux ans, les disques compacts réinscriptibles remplacent les disquettes 3.5 po. Actuellement, même la capacité de la messagerie *Hotmail* n'est plus suffisante pour recevoir les fichiers des élèves ! Nous avons beau leur dire qu'une bonne vieille photocopieuse fait des miracles, que l'on peut réduire ou agrandir une image, la découper et la coller, eh non ! Ce sont les images numérisées qui ont la cote. C'est dire que chaque année, il faut s'adapter et trouver de nouvelles façons de faire les choses.

Il nous est apparu au fil des ans de plus en plus important d'éviter de dépendre des réservations à la bibliothèque ou du fameux « laboratoire d'ordinateurs ». Il nous fallait quelque chose de plus souple et de plus accessible. Nous avons ratissé le sous-sol de l'école et récupéré d'anciennes tables d'ordinateur. Les tables du cours de physique de cinquième secondaire devenaient beaucoup trop petites pour les « grands gars » et on se débarrassait des vieux ordinateurs 133 du premier laboratoire d'informatique. La collaboration des responsables de la bibliothèque et de ceux de l'informatique et de l'entretien a été essentielle dans la mise en œuvre de ce projet de récupération. Un coup de pinceau, quelques babillards supplémentaires, beaucoup de fils branchés… et ça y était.

Chaque équipe de quatre est installée à l'un des îlots de travail numérotés de 1 à 9. Chaque îlot a son ordinateur où l'on retrouve les principaux outils : Internet, suite *Microsoft Office*, Encarta, cédérom Corps humain, bibliorom, moteur de recherche Branchez-vous (pour la recherche d'articles), etc. Cinq volumes de base et un dictionnaire sont toujours disponibles. Chaque équipe laisse son portfolio dans un îlot de travail pour la durée du projet. Dans un îlot central est déposé le matériel commun : une montagne de cahiers d'exercices, de guides du maître, de vieux articles de journaux, ciseaux, cartons, colle, lettraset, acétates, etc. et surtout, depuis peu, une imprimante en réseau. On peut se vanter d'avoir fait du beau neuf avec du vieux !

Durant toute la durée du projet, nous ouvrons les portes de ce local le midi et permettons à nos élèves d'y dîner.

Durant les cours, quelques places sont vides puisque certains élèves sont au local du service d'orientation, d'autres à la bibliothèque à photocopier des articles de revue et les « cracks d'ordi » au local d'informatique pour numériser. C'est maintenant à l'heure du dîner qu'on manque de place, puisque que tous nos groupes ont accès au local en même temps !

Par curiosité, nous avons demandé à certains élèves : « Lorsque vous avez commencé votre projet, quel type de sources avez-vous consulté en premier ? Certains ont dit préféré les volumes, parce que « c'est plus sûr et on comprend mieux ce qui est écrit ». Plusieurs autres ont dit préféré Internet : « Il y a plus d'information, c'est plus varié et surtout c'est plus rapide pour créer un nouveau document, on peut copier et coller, importer des images, travailler et modifier notre texte au fur et à mesure. »

Nous n'avons pas inventé la roue bien sûr, mais cette année nous expérimentons pour la première fois la semestrialisation. La biologie humaine est semestrialisée avec la géographie. Au début, nous avions l'impression que tout allait trop vite : à raison d'un cours par jour ou parfois de deux (de 65 minutes), nous pensions que les élèves se sentaient bousculés (eux, auraient dit *rushés*…). Eh bien, nous avions tout faux. Plus le temps avançait, plus les commentaires étaient positifs : « Deux cours par jour, pas grave, on dirait que ça n'en fait qu'un… pour les projets, on a plus de temps, on est plus concentrés… on oublie moins d'un cours à l'autre… on a une seule matière à étudier à la fois. » Et que dire des avantages pour les profs : « Cent élèves au lieu de deux cents à la fois, cent copies au lieu de deux cents… des contacts beaucoup plus étroits avec les élèves et surtout dans le cadre de gros projets, deux fois moins de projets à superviser en même temps ! » Les échéances sont deux fois plus courtes et c'est tant mieux. Les enseignants d'expérience savent bien qu'il est inutile d'avoir des échéances trop longues, la plupart des élèves travaillant à la dernière minute. Une échéance courte et un encadrement plus serré sont préférables.

Nous croyons que dans le contexte de la réforme, la semestrialisation serait l'un des moyens somme toute assez simple que l'on pourrait privilégier au secondaire pour certaines matières.

Il n'y a pas de recette magique en enseignement. Et il ne s'agit pas ici de « jeter le bébé avec l'eau du bain ». Il n'y pas que les projets ! J'ai toujours en mémoire le commentaire (ou cri du cœur, devrais-je dire…) d'un élève qui me disait : « Madame, s'il vous-plaît, pas encore un travail en équipe, on en fait dans toutes les matières, on peut-tu travailler tout seul des fois ! » Quoi de mieux qu'un bon cours magistral pour remettre les pendules à l'heure, les élèves adorent. Des projets courts, seul ou en équipe de deux, équipes naturelles ou préparées… la liste des différentes stratégies est longue. Différentes stratégies pour des élèves différents.

Il en va de même pour le matériel didactique : différents outils pour des élèves différents. Peut-on imaginer un seul instant un manuel de base ou un cahier d'exercices qui tiendrait compte de tout cela ? Peut-être est-ce possible, mais en attendant, ma collègue et moi préférons nous inspirer de tout ce qui existe dans notre environnement et même de ce qui n'existe plus, de l'actualité, de ce qui se fait dans les autres matières, du vécu des élèves, etc.

Ainsi, on peut dire qu'au début de chaque année, notre cours de biologie a l'air d'un squelette, toujours le même. Mais depuis cinq ans, on l'habille un peu différemment d'une année à l'autre, maintenant d'un semestre à l'autre et surtout d'un groupe d'élèves à l'autre. Et en juin, notre squelette sera bien musclé, et surtout bien vivant !

M^me^ Nicole Grégoire est enseignante de sciences au collège Durocher Saint-Lambert.

« Ce n'est pas le manuel scolaire qui me dicte ce que je dois enseigner, c'est plutôt de regarder ce que fait l'enfant et comment il se comporte… c'est à partir de là que je sais où doivent se situer mes interventions. »
(Hugo Lacasse, enseignant)

Etant donné les savoirs qui évoluent à toute vitesse, les opinions très différentes concernant ce que l'élève doit connaître en ce début de XXIe siècle, la pluralité des approches qui coexistent de nos jours et donc l'impossibilité qu'un manuel réponde à tous les besoins de toutes les classes… à quoi doit donc ressembler un matériel didactique qui s'inscrit dans la perspective du nouveau curriculum ?

Nous avons rencontré deux enseignantes et un enseignant[1] qui ont choisi de ne pas utiliser le manuel de base comme principal outil de travail avec leurs élèves, tout en étant pleinement conscients que leurs pratiques doivent rester étroitement liées au curriculum. Il est vrai que les éditeurs de manuels scolaires présentent depuis nombre d'années déjà des ouvrages d'excellente qualité quant à la présentation (mise en page, couleur, iconographie) et maintenant quant à la diversité des situations d'apprentissage proposées aux jeunes. Grâce souvent aux guides pédagogiques, le matériel s'adapte mieux aux différents groupes d'élèves avec lesquels l'enseignant est appelé à travailler. Un nombre croissant de manuels offrent également des pistes de travail centrées sur un projet et qui permettent plus de créativité. Cependant, les enseignants notent que la part allouée dans ces manuels aux connaissances essentielles est de plus en plus mince au profit des illustrations, des capsules informatives et autres éléments. On cherche à capter l'intérêt de l'élève, mais cela demeure bien souvent en surface. Le manuel scolaire ne stimule pas le désir de découverte pas plus qu'il ne constitue une source de référence incontournable. Les manuels trop vite dépassés, qui ne correspondent pas à la vie réelle ni ne possèdent l'authenticité recherchée par l'élève, les produits créés une fois pour toutes à des milliers d'exemplaires n'offrent pas à celui-ci un choix de données de plus en plus nombreuses (comme dans la réalité) ni la possibilité d'aborder l'information dans sa complexité, de construire des interprétations argumentées et de s'approprier lui-même de nouveaux outils d'apprentissage.

Idéalement, le matériel utilisé devrait aider l'élève à acquérir des notions et des concepts et à développer ses compétences ainsi que l'amener à gérer ses apprentissages et à les évaluer. Il devrait l'inciter à résoudre des problèmes, en collaboration, de façon créative, lui permettre de développer son jugement et son aptitude à l'autoformation et le rendre plus autonome et responsable. Il va sans dire que ce sera d'abord l'approche de l'enseignant qui permettra ou non aux élèves d'évoluer vers de nouvelles pratiques, et ce, peu importe le matériel didactique retenu.

> *« L'étude de la littérature de recherche continue à indiquer que les pratiques les plus prometteuses, dans les classes du primaire et du secondaire, reposent sur la résolution de problèmes authentiques, sur l'apprentissage basé sur la recherche-enquête et sur la coconstruction de connaissances. »* (Laferrière, Bracewell et Breuleux, 2001).

Il semble également qu'une réelle intégration de l'ordinateur aux situations d'apprentissage proposées permette à la pensée des apprenants de devenir plus visible et mène aussi au traitement de sujets plus complexes.

« Les applications informatiques facilitent la construction de représentations des connaissances qui peuvent être vues par l'enseignant et les camarades de classe… les ressources en ligne accroissent l'intérêt et la motivation des élèves de la classe. Internet et les projets d'apprentissage élargissent le contenu du curriculum, il y a un plus grand éventail de construction des contenus par les apprenants… dans la classe branchée où l'enseignant possède un vaste répertoire de stratégies pédagogiques efficaces, le contenu abordé est plus diversifié et les étudiants participent davantage… des sujets plus complexes sont étudiés, des situations d'apprentissage meilleures et plus authentiques se vivent dans la classe. » (Laferrière, Bracewell et Breuleux, 2001).

Les enseignants rencontrés accordent tous une place importante aux TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. Ils y voient un moyen pour aller plus loin, vers de nouvelles formes de création et pour soutenir des pratiques liées à la pédagogie de la découverte.

« On ne peut pas faire abstraction de ce qui se passe dans la vie parce qu'on a une planification ! » (Hugo). Faire entrer « la vraie vie » dans l'école… la classe comme lieu de vie… Sophie, Mireille et Hugo semblent s'entendre sur le fait qu'un questionnement sur le milieu de vie permet des situations d'apprentissage qui peuvent avoir un sens pour chaque enfant. Un projet réel offre de multiples occasions de lire, d'écrire, de communiquer oralement, de résoudre des problèmes ou de faire des expériences.

« Quand l'on ne s'impose pas le contenu contraignant du manuel de base et que l'on travaille à partir des besoins du moment, des grands thèmes de l'actualité, de la vie dans la classe et des expériences vécues à l'école ainsi que des événements liés à la culture actuelle et à la société, l'élève peut trouver une plus grande cohérence entre les messages qu'il reçoit à l'école et ceux qui lui viennent d'ailleurs.

« Avec les enfants j'utilise beaucoup de " matériel didactique vivant " (poissons, plantes) ou non-vivant (de la matière), l'ordinateur, toutes sortes de manuels, les journaux, etc. et je consulte constamment le Programme de formation, il est extrêmement riche, ça me parle, c'est ça mon document de base. Je crois que le manuel scolaire répond plus aux besoins de l'enseignant qu'aux besoins de l'élève. » (Hugo)

« Quand les parents voient ce que leurs enfants produisent, ils n'en reviennent pas. Ils restent surpris par la quantité de notions apprises à travers les projets, par les liens que les enfants font et par la qualité du produit. Ils sont fiers ! Imaginez les élèves… Moi, c'est mon cadeau de voir la lumière dans leurs yeux. Ils me disent : " Ça n'a pas été facile, mais je suis content ! ". » (Mireille)

« En juin, pour planifier enseignement et apprentissages avec le groupe d'enseignants, nous établissons le thème de l'année. Puis,

je structure mon enseignement autour de ce thème et autour des autres matières. Je planifie et organise mon travail en fonction des manuels de base des autres enseignants et en fonction de mon programme d'études (français). Par exemple, nous travaillerons le texte descriptif à partir des livres de géographie et d'écologie. Si je veux que les jeunes fassent des liens, je dois leur montrer comment. Je n'ai pas de manuel de français, mais je n'appauvris pas le contenu disciplinaire. Il s'agit d'un mode d'enseignement plus souple. En septembre, nous établissons les modalités et nous déterminons ce que nous verrons pendant les étapes. On n'est pas toujours d'accord, mais on arrive à un certain consensus. » (Mireille)

« Moi j'aime préparer mes propres documents de travail pour chaque thème, car ça me permet de les modifier et de les améliorer d'année en année. Cela permet aussi aux élèves de se les approprier : par exemple, l'élève est invité à écrire sur son document, à l'annoter, à le faire sien en ajoutant ses commentaires ou en le personnalisant par des dessins ou autrement. » (Sophie)

« J'essaie de varier les approches : coopérative, stratégique, parfois traditionnelle et en ce qui concerne les ressources, je regarde dans les banques Bim, j'utilise les anciens examens, les textes fournis par la commission scolaire, les textes d'Internet, de la Presse, ceux tirés de la littérature et qui pourraient aider à passer une notion. J'inscris les sources. Je ne fais pas de photocopies à partir des manuels de base autres que ceux utilisés par l'école ou ceux autorisés par les maisons d'édition. Il m'est arrivé de demander la permission d'utiliser un article de *Plein air*. J'ai envoyé un courriel et j'ai obtenu la permission. Les droits d'auteurs sont importants et j'enseigne à mes élèves à les respecter. » (Mireille)

Mettre en perspective des activités ou avoir une perspective globale de ce que l'on cherche plutôt qu'être collé au détail s'avère une stratégie gagnante d'enseignement et d'apprentissage. Que l'on ait un manuel ou non, si les documents sont distribués au compte-gouttes à l'élève et que celui-ci ne voit pas ce qu'il doit construire, il reste totalement dépendant. Une compilation au jour le jour de textes choisis ici et là selon les goûts de l'enseignante ou de l'enseignant ou ceux probables des élèves n'est certainement pas plus pertinente qu'un manuel. Il est plus payant d'orienter l'élève de façon intelligente et les bonnes pratiques didactiques s'appliquent à tout support d'enseignement, que l'on parle de matériel audio, vidéo, de référence ou informatique. « Quand on connaît bien son programme, on peut jouer avec. On peut aller de l'avant et si l'on fait de petites erreurs, ce n'est jamais catastrophique, mais plutôt constructif ! » (Sophie) De plus, les manuels n'encouragent pas la recherche personnelle. L'important, c'est de trouver les outils matériels ou conceptuels pertinents qui permettront à l'enfant de construire sa compréhension du monde. « Bien des méthodes sont bonnes… il faut mettre l'enfant en contact avec différentes façons d'apprendre. Quand un parent me dit : Est-ce que je peux lui montrer telle chose ? Je dis : Oui, mais moi aussi je vais lui montrer ! Mettre l'accent sur une ou deux choses dans une perspective globale, plutôt que de priver l'enfant de découvertes pour procéder par séquences. Je fais aussi des cliniques d'apprentissage, c'est très court, ponctuel et en fonction de ce que j'observe. » (Hugo)

Quant aux parents, selon Sophie, Mireille et Hugo, ils ne sont pas en désaccord avec ce mode de fonctionnement, bien au contraire… « Le portfolio, par exemple, est envoyé régulièrement à la maison, les jeunes en parlent et en plus, ils sont capables de nommer leurs apprentissages… ce qui n'est souvent pas le cas avec les méthodes plus traditionnelles. » (Hugo) « En début d'année, je leur donne le syllabus de mon cours et je leur dis que le manuel de base est pour consultation. Je leur explique ma façon de procéder. Pour sécuriser les parents sceptiques, je peux montrer aux élèves les pages des manuels que l'école a achetés qui correspondent à la matière enseignée en classe. Si les parents veulent enrichir la matière ou aider leur enfant, ils peuvent toujours se référer au manuel de base. » (Mireille)

Bien sûr, l'absence de manuel de base ne signifie pas pour autant absence de structure et il est également important de faire la distinction entre structure et contrôle. Un enseignant peut présenter un environnement de travail très structuré, mais pourtant laisser beaucoup de flexibilité et de responsabilités aux élèves. Certains enseignants voient de nombreux avantages pour eux et leurs élèves à travailler sans manuel de base, ce qui ne les empêche pas d'être organisés et de se référer constamment au Programme de formation, car c'est là leur principal outil de travail. Enseigner de cette façon, c'est la liberté (celle de choisir aussi une méthodologie), la créativité, mais cela ne signifie pas que l'on utilise un grand nombre de documents photocopiés, parcellaires ou non structurés. Les enseignantes et les enseignants travaillent à partir de documents authentiques sur supports variés et tiennent compte des préférences des élèves. Pour le travail de grammaire, ils utilisent les corpus grammaticaux de leurs élèves, favorisent le développement de la culture dans toutes les matières et explorent cette grande boîte à outils constamment enrichie et mise à jour qu'est la banque Internet entretenue par la communauté éducative. Ils ont développé le réflexe du « Cela peut-il me servir en classe ? » et ils savent faire « de l'excellent pédagogique » avec du « non-pédagogique ». Le manuel, croient-ils, constitue une lecture unique du programme et il serait dommage de ne s'en tenir qu'à cela. Dans ces classes, tout comme dans celles d'autres enseignants qui s'appuient sur les manuels, on tente d'intéresser les élèves aux problèmes, puis on les soutient et on encourage leur participation. Il faut inciter les élèves à prendre conscience de ce qu'ils savent, favoriser une pensée créative, encourager l'émission d'hypothèses, vérifier ce que les élèves déclarent maîtriser, s'assurer qu'ils comprennent bien chaque concept et évitent les conclusions hâtives. Tout cela exige des enseignants à la fois une pratique réflexive et une bonne connaissance des processus cognitifs et métacognitifs utilisés par les élèves dans leur processus d'apprentissage.

L'école, on le sait, n'a plus le monopole de l'information, mais la plus-value des TIC et des médias est

faible dans une organisation de classe et un enseignement de mode traditionnel. Il faut trouver un équilibre qui permettra aux jeunes, qui ont accès à une foule d'informations en dehors de l 'école, de concilier celles-ci avec les apprentissages scolaires. Les enseignantes et les enseignants précisent qu'ils n'ont pas à constamment réinventer la roue en bâtissant de nouveaux cours ; il importe de se tenir au courant de ce qui est offert, entre autres sur le Web, de choisir le matériel qui est le plus intéressant et d'y donner sa couleur. Tous affirment aussi que l'ordinateur, bien sûr, n'est pas toujours le meilleur outil ; c'est la valeur ajoutée qu'il faut rechercher. Il semble important aussi de redonner à la bibliothèque sa place comme source d'information. Pour Sophie, l'importance accordée à l'ordinateur dans ses cours, durant la dernière année, était beaucoup moins grande que ce qu'elle aurait souhaité. L'accès restreint aux appareils ne permettait d'utiliser les TIC que pour la recherche et la présentation. Cette année, tout est différent puisqu'elle participe à un projet spécial où chaque élève dispose d'un ordinateur portatif. L'important est de privilégier des activités qui rendent transparents certains processus (simulation en sciences et en mathématique, processus d'écriture, résolution de problèmes, etc.).

Le Programme de formation prévoit l'utilisation des TIC pour faciliter certains apprentissages disciplinaires, pour soutenir le développement de compétences et pour améliorer les démarches d'enseignement et d'apprentissage. Ces outils servent à la réalisation de travaux scolaires, bien sûr, mais permettent aussi à l'élève de vivre des situations d'apprentissage nouvelles ou encore difficiles, voire impossibles à réaliser dans un contexte traditionnel. « Sur le Web, les élèves et moi sélectionnons les articles. Je leur montre à les

valider. Est-ce un site personnel ? Est-ce un site fiable ? Il est bon d'aller consulter d'autres sources pour comparer. Ensuite, il faut aussi enseigner à schématiser les connaissances et à les organiser en vue d'une communication. Tous les apprentissages liés à la recherche et au traitement de l'information sont très importants au secondaire. » (Mireille)

Repenser les cours en fonction d'une cohabitation des TIC et de l'imprimé nous amène à :

- réfléchir à la contribution à l'apprentissage qu'on attend des nouvelles technologies (la plus-value éducative) et aux changements que leur usage entraînera ;
- ne pas tenter seulement d'améliorer les pratiques existantes, mais penser à de nouvelles avenues ;
- penser en termes de journées d'étude continues plutôt que morcelées ;
- faire en sorte que les élèves puissent développer des habiletés de leadership et de gestion de projet ;
- privilégier les groupes coopératifs ;
- donner une place importante à la gestion de l'information (recherche, traitement et communication) ;
- faire appliquer des connaissances de façon significative et pertinente ;
- encourager la formation continue ;
- penser à utiliser l'information disponible sous plusieurs formes ;
- utiliser les ressources d'Internet de façon créative et constructive ;
- favoriser une maîtrise solide des savoirs de base (pour que les jeunes puissent être critiques par rapport aux ressources qu'ils utilisent, ils doivent avoir une culture générale plus riche et une curiosité intellectuelle bien développée) et le développement de la faculté de synthèse ;
- viser le développement de l'autonomie ;
- encourager l'esprit critique par le développement d'habiletés de lecture, d'analyse, d'interprétation, de compréhension et d'évaluation de contenus ;
- ne pas sous-estimer l'importance des médias ;
- choisir des technologies qui peuvent s'adapter à nos besoins ;
- faire de la place aux apprentissages à partir de l'objet plutôt qu'uniquement à partir de connaissances formelles et conceptuelles.

Il est essentiel que la fréquence et la durée d'utilisation de l'ordinateur soient suffisantes pour que les élèves intègrent les TIC à leurs stratégies de résolution de problèmes et qu'ils fassent naturellement le transfert entre leurs divers apprentissages. « Les TIC occupent une grande place. Je n'ai pas assez de deux ordinateurs dans ma classe. J'aime travailler par atelier et je réserve souvent le local d'informatique et la bibliothèque. Ce n'est pas tout le monde qui a un ordinateur ou une imprimante à la maison. Après les cours, il m'arrive souvent d'ouvrir le local d'ordinateurs. À l'heure du dîner, en plus de mes deux ordinateurs, j'utilise les ordinateurs que mes confrères ou consœurs ont dans leur classe. » (Mireille)

Bien présent dans les classes que nous avons visitées, le concept de réseau permet de saisir toute l'importance de placer la personne au cœur de ses apprentissages et d'utiliser de nombreux outils en complément du manuel. Selon les enseignants rencontrés, l'apprentissage est décuplé lorsqu'on arrive à créer une véritable synergie au sein du groupe, l'esprit d'équipe allant bien au-delà des affinités personnelles. « Les élèves apprennent à travailler en coopération et ce n'est pas toujours facile. La coopération, c'est plus que du travail en équipe, c'est un engagement envers les membres de son équipe. Ensemble, ils doivent apprendre à partager, à s'entraider, à se soutenir, à s'encourager, à relever des défis, à gérer des situations problématiques, à rendre un produit de qualité et à s'évaluer. » (Mireille)

Outre ce qu'ils apprennent grâce à leurs manuels de référence, les jeunes rencontrent des gens riches, vivent de multiples expériences qui les amènent à concilier leur liberté individuelle avec des actions collectives et ouvrent la voie à des confrontations constructives, réapprennent à débattre et à argumenter avec justesse, s'ouvrent aux propositions des autres, car dépasser les contradictions permet de se construire, et peuvent finalement choisir en connaissance de cause ce qui leur convient vraiment.

Il semble que les enseignantes et les enseignants trouvent encore difficile de vivre de vraies expériences de partage en ce qui a trait aux idées, à la résolution de problèmes ou à certains autres aspects. Cependant, plusieurs échangent, osent, s'aventurent et en sont ravis. « On est pas

obligé d'avoir la même philosophie… il faut respecter les autres si on veut l'être. Quand je rencontre des gens qui travaillent un peu dans le même sens que moi, l'échange est toujours enrichissant. Cela permet de peaufiner, d'avoir d'autres idées, de s'encourager. » (Mireille)
« Je crois qu'il est possible de respecter le cheminement de chacun tout en partageant nos diverses expériences et expertises. La réforme nous amènera à développer nous-mêmes les habiletés de coopération que nous souhaitons voir se développer chez nos élèves. » (Sophie)

Dans une société où les médias sont omniprésents, il est essentiel d'outiller les jeunes pour les guider vers une meilleure compréhension du monde et de les amener à prendre le recul nécessaire pour regarder les différents enjeux d'un œil critique. Puisque la combinaison du texte et de l'image médiatique a un effet puissant sur nos jeunes, l'école vise maintenant l'apprentissage d'une lecture éclairée des écrits et des images que véhiculent les médias. Le Programme de formation de l'école québécoise suggère d'aborder l'éducation aux et par les médias tant sur le plan de la production (transmission de messages médiatiques, expérimentation de différents éléments du langage médiatique, sélection de la technique appropriée pour obtenir l'effet souhaité, etc.) que sur celui de la consommation. Que l'on parle de journal de classe électronique ou sur papier, de journal à large diffusion sur Internet, de collaboration avec les médias écrits (quotidien régional ou national tel que La Presse, qui a déjà soutenu de tels projets) qui peuvent conclure des ententes particulières, de publication de textes dans l'hebdomadaire local ou régional, de la diffusion d'une émission thématique sur les ondes de la radio ou de la télé communautaire, de la présentation d'émissions ou d'événements sur Internet, de la conception de dépliants électroniques et sur papier, de la promotion d'une ou de plusieurs matières sous l'angle journalistique ou de la publication mensuelle d'un communiqué à l'intention des parents, les enseignants interviewés soulignent la richesse inestimable de ces situations en ce qui concerne le développement de compétences liées à la lecture, à l'écriture, à la communication orale, à l'analyse, à l'interprétation, à la compréhension et à l'évaluation de contenus.

La diversité, l'imagination, l'innovation, la création… des ingrédients essentiels à la construction d'un milieu de vie riche et équilibré. Les enseignants que nous avons rencontrés considèrent qu'il est essentiel de placer les élèves le plus souvent possible dans des situations d'agir et de penser qui sont en rapport avec ce qui se vit dans la société. Développer le goût de réfléchir, de discerner et faire saisir l'importance des compétences de base nécessaires à la vie quotidienne. Selon Hugo, plus la situation d'apprentissage est authentique, plus l'évaluation se vit de façon authentique également ; les compétences transversales et disciplinaires émergent. Travailler la pensée divergente et l'analyse, évaluer les preuves et les affirmations, établir des relations et travailler à partir des représentations des élèves, de leurs erreurs et des obstacles à l'apprentissage pour les aider à restructurer leur compréhension du monde, tout cela se vit en proposant des textes qui suscitent la discussion et les lectures multiples, en mettant l'élève en contact avec des documents autres que ceux conçus spécifiquement pour l'apprentissage. On questionne autrement : Quelle relation y a-t-il entre ceci et cela ? Et si on sortait des limites du problème, que pourrait-on faire ? À quoi d'autre cette idée te fait-elle penser ?
Certains points clés ressortent des pratiques de ces enseignants dont le manuel n'est plus au centre des activités de la classe :

- matières intégrées, décloisonnées ;
- connaissance des ressources humaines disponibles à l'école, à la commission scolaire ou dans la communauté et connaissance des organismes de référence et des documents et programmes pertinents ;
- capacité d'utilisation par l'enseignant ou les élèves du projecteur multimédia, de la caméra numérique, du magnétophone, du magnétoscope, du numériseur ou d'autres appareils ;
- habitude de recycler du matériel, d'utiliser tout ce qui se trouve autour et de laisser un matériel très diversifié à la disposition des élèves : matériel d'art, documents, revues, journaux, livres, instruments de mesure ou d'observation ;
- intégration à la vie de la classe des activités se déroulant dans les différents domaines de la vie culturelle et des événements qui se produisent sur la scène internationale ;
- développement sur place d'une activité à partir de ce qui survient, situations concrètes conduisant à l'exploration, à l'expérimentation, à l'action.

Finalement, comme un enseignant le faisait remarquer, l'important est d'inciter chaque jeune à « aller voir », à se questionner et à poser des questions pertinentes et à tendre vers une vision globale des disciplines. La culture d'une personne, c'est aussi l'inventivité dont elle fait preuve pour résoudre les problèmes, grandir et s'épanouir.

M^me^ Marie-France Laberge est animatrice au Service national du RÉCIT- Domaine des langues.

Références

BOURDIEU, Pierre. *Réponses pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992.
COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE TACT. Communauté d'apprentissage, attitudes fondamentales, 1998. [En ligne]. Disponible : http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/prj-7.1/commune3.html
JOLIBERT, Jovette. « Apprendre à lire pour de bon sans manuel », *Québec français*, n° 61, 1986.
MYERS, Charles. *A Need to Reconceptualize Schools as Professional Learning Communities Instead of Partnerships*, communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, New York, 1996.
PICHETTE, Michel. *L'éducation aux médias : une thématique transversale*, 1998. [En ligne]. Disponible : www.media-awareness.ca/fre/prof/mediacan/pichette.htm
RÉCIT- Domaine des langues : BÉRUBÉ, P., *Le journalisme ou comment donner un sens à l'écriture*, 2002. [En ligne]. Disponible : http://www.recitlangues.org/aide/cp/journalisme.ppt
(TeleLearningNetwork) : LAFERRIÈRE, T., R. BRACEWELL et A. BRELLEUX. *La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire* (mise à jour), 2001. [En ligne]. Disponible : www.schoolnet.ca/ccnr/f/Rapports/RevueD3.pdf

1. Sophie Perron enseigne en 1re et 2e secondaire à l'école Pierre-Brosseau, de la Commission scolaire Marie-Victorin; toujours dans la même commission scolaire, Mireille Baron enseigne en 1re secondaire à l'école Gérard-Filion et Hugo Lacasse au 3e cycle du primaire à l'école Armand-Racicot.

L'arrivée de la réforme sur la scène scolaire entraîne non seulement la mise en œuvre de nouveaux programmes axés sur le développement des compétences, mais aussi l'adoption de pratiques pédagogiques qui s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste. Ces changements font rapidement naître, chez plusieurs enseignantes et enseignants, le besoin de se procurer du nouveau matériel didactique, d'autant plus que les nouveautés qui inondent le marché n'offrent que l'embarras du choix.

Que ce soit par curiosité, par insécurité, par désir d'appliquer le nouveau programme ou simplement parce que le matériel utilisé semble désuet, les enseignants souhaitent acheter ou expérimenter une nouvelle collection. En tant que conseillères pédagogiques de français au primaire, nous sommes fortement sollicitées de donner des avis sur les multiples collections offertes, et ce, avant même que celles-ci aient reçu l'approbation du MEQ. Voilà où nous entrons en jeu ! Certes, nous aurions pu tout simplement analyser les nouveautés et fournir des avis, comme nous le faisions antérieurement, mais nous avons décidé de procéder autrement. Il nous est apparu plus fécond, dans un contexte d'appropriation d'un nouveau programme, de susciter la participation des enseignants.

Le présent article décrit la démarche que nous avons entreprise pour accompagner celles et ceux qui enseignent au primaire dans la sélection du matériel didactique autour duquel ils articuleront bon nombre de leurs interventions éducatives. C'est très humblement que nous avons accepté de livrer ce témoignage. Et notre seule prétention est de faire connaître notre démarche et les outils que nous avons élaborés pour atteindre nos objectifs. Ces outils même s'ils comportent certaines limites, nous les rendons accessibles, sur le site Internet de la Direction régionale de Laval, des Laurentides et de Lanaudière du ministère de l'Éducation[1]. Puissent-ils rendre service à d'autres…

Trêve d'introduction. Nous vous convions sans plus tarder à découvrir, dans un premier temps, les raisons qui nous ont motivées à faire participer les enseignants à l'analyse du matériel. Après une présentation sommaire des outils produits, nous décrirons l'action entreprise avec des enseignants de nos commissions scolaires respectives. Nous vous ferons ensuite connaître leurs réactions et leurs commentaires à l'égard de la démarche vécue.

D'entrée de jeu, précisons que l'empressement des enseignants à se procurer du nouveau matériel nous inquiétait quelque peu. Cependant, le fait que certains voyaient dans le matériel didactique un préalable incontournable à l'application de la réforme nous préoccupait davantage. N'est-ce pas plutôt une meilleure connaissance du Programme de formation de l'école québécoise, de ses orientations et de ses fondements, jumelée à une réflexion sur les pratiques pédagogiques, qui constitue le préalable essentiel à l'application de la réforme et au choix du matériel didactique ? Nous le croyons.

En fait, cette problématique en sous-tend une autre, à savoir la place et la fonction accordées au manuel scolaire. Bien que celui-ci fournisse une aide précieuse à l'enseignant, il ne garantit ni l'appropriation du Programme de formation ni son application. Or, de nombreux enseignants, par la trop grande confiance qu'ils accordent au manuel, mettent carrément de côté le programme scolaire, laissant même le manuel se substituer au programme (Spallanzani et autres, 2001). Nous souhaitions donc, par notre démarche, redonner au programme sa place véritable.

Il est par ailleurs indéniable qu'on trouve, dans certaines collections, des scénarios d'apprentissage fort intéressants. Nous sommes aussi conscientes que l'enseignant ne peut créer l'ensemble des situations d'apprentissage qu'il propose aux élèves. S'inspirer du matériel didactique pour donner forme aux objets d'apprentissage prescrits ne pose aucun problème. Ce qui inquiète, c'est le fait que le manuel remplace parfois le programme et dicte la progression des apprentissages des élèves.

> Comment l'élève peut-il arriver à construire ses savoirs et l'enseignant à jouer le rôle de médiateur dans ce processus lorsque le cheminement de l'un et de l'autre est déjà tout tracé et déterminé par le manuel scolaire ? (Hasni et Ratté, 2001, p. 68)

Rappelons qu'une planification efficace des apprentissages peut difficilement se faire sans prendre en compte les élèves. Elle repose sur une connaissance approfondie du programme et du matériel et, surtout, sur une bonne connaissance des élèves. N'oublions pas que le matériel propose une planification axée sur le contenu, alors que la réforme préconise une planification centrée sur l'élève. Il revient donc à l'enseignant de sélectionner dans le matériel à sa disposition ce qui semble le plus approprié et d'éliminer ou d'ajuster ce qui ne correspond pas aux besoins et aux champs d'intérêt des élèves. Selon le courant constructiviste en pédagogie, un enseignement qui ne tiendrait pas compte des apprenants souffrirait de carences majeures (Viau, 1994).

Soulignons aussi que l'approbation d'un manuel par le MEQ constitue, pour bon nombre d'enseignants, une garantie parfaite d'application des programmes d'études. Or, à l'instar d'autres chercheurs, nous croyons que le manuel scolaire, qu'il soit approuvé ou non, doit demeurer un outil (Lenoir, 2001 ; Hasni et Ratté, 2001), un outil qu'il faut considérer d'un œil critique. Tel est le message que nous souhaitions transmettre. Et qui sait ? L'exercice amènera peut-être les enseignants à remettre en question le rapport qu'ils entretiennent avec le matériel didactique…

Avant d'inviter des enseignants à évaluer des collections, il fallait nous munir d'outils d'analyse. Nous en avons élaboré trois : un questionnaire, une grille de consignation des résultats et une annexe. Le questionnaire permet l'exploration de quatre facteurs à partir desquels l'enseignant peut juger du degré d'adéquation du matériel aux orientations et aux prescriptions du Programme de formation : la conception de l'apprentissage, la démarche d'apprentissage, les éléments constitutifs du Programme de formation et le programme de français. Les questions relatives à chacun de ces facteurs fournissent des points d'observation précis. Les fondements théoriques du Programme de formation ont guidé la production de ce questionnaire. L'annexe 1 en présente un aperçu.

Au questionnaire s'ajoute une grille de consignation des résultats (Annexe 2). Cette grille sous forme de rosette a l'originalité de représenter, de façon organisée et visuelle, l'ensemble des éléments dont traite le questionnaire. En fait, il s'agit pour la personne qui analyse une collection d'indiquer le résultat de son évaluation (très satisfaisant, satisfaisant, plus ou moins satisfaisant ou insatisfaisant) pour chacun

Photo : Denis Garon

des items du questionnaire. La rosette complétée permet, en un coup d'œil rapide, de voir les forces et les faiblesses que cette personne reconnaît à la collection analysée.
Une annexe complète enfin le tout. Elle permet de colliger de l'information, des observations ou des commentaires sur des aspects de la collection non traités dans le questionnaire : la pertinence des divers éléments de la collection, l'aspect visuel du manuel de l'élève, sa facilité de consultation, etc.

Munies de ces outils, nous avons invité des enseignantes et des enseignants à analyser différentes collections destinées à l'apprentissage du français, collections dont ils faisaient l'expérimentation dans leur classe ou dont ils souhaitaient faire l'essai ultérieurement. Les quatre objectifs que nous poursuivions leur étaient connus. Deux de ces objectifs concernaient le matériel : juger de l'adéquation de celui-ci aux orientations du Programme de formation et en dégager les forces et les faiblesses. Le troisième objectif était de se prononcer sur la clarté et la pertinence des énoncés du questionnaire et a permis la validation de ce dernier. Le quatrième objectif était enfin de mieux faire connaître aux enseignants le Programme de formation et ses orientations.
L'exercice, qui a nécessité environ une journée de travail, s'est avéré exigeant mais enrichissant. Les enseignants qui en ont le plus bénéficié sont ceux qui ont analysé une collection qu'ils expérimentaient déjà. Au terme de cet exercice, ils se sont dits en mesure de prendre de meilleures décisions et de mieux évaluer la pertinence de changer de collection. Alors que certains ont choisi d'expérimenter une nouvelle collection, d'autres par contre ont préféré conserver et adapter le matériel qu'ils utilisaient déjà, reportant à plus tard le projet de se procurer du nouveau matériel.
Nous pouvons donc conclure que les deux premiers objectifs ont été atteints de façon satisfaisante. Il ne faut toutefois pas oublier que la conception de l'apprentissage qu'ont les enseignants a pu teinter le regard qu'ils ont posé sur le matériel. Le questionnaire a cependant réussi à susciter des interrogations et des prises de conscience. Bref, ne nous méprenons pas, la rosette illustre, pour une collection, l'avis qu'ont donné une ou quelques personnes en fonction de leur interprétation du programme à un moment déterminé. Dans deux ou même trois ans, ces mêmes personnes ne fourniraient peut-être pas le même avis…

En fait, ce ne sont pas les données recueillies qui importent le plus au terme de l'exercice. C'est plutôt la démarche d'analyse réflexive effectuée. Ne dit-on pas d'ailleurs qu'il faut accorder au processus autant d'intérêt qu'au produit ? C'est en effet le processus d'analyse qui a permis aux enseignants de mieux s'approprier les concepts qui sous-tendent la réforme. C'est ce processus qui leur a aussi permis de constater que le matériel ne remplace pas le programme et que l'adéquation entre les deux doit être discutée. Et c'est finalement ce processus qui aura favorisé chez les enseignants des remises en question quant à leur propre pratique. « Mes évaluations sont-elles intégrées aux situations d'apprentissage ? » « Et moi, est-ce que j'amène mes élèves à prendre conscience de ce qu'ils ont appris et de la façon dont ils l'ont appris ? » « Est-ce que je leur permets de prendre des initiatives, de faire des choix ? » Voilà un aperçu des questions que se sont posées les enseignants cette journée-là.
L'exercice aura également eu une autre retombée, celle-là insoupçonnée. Certains enseignants, en plus d'avoir une vision plus objective du matériel, ont aussi pris conscience du fait que choisir et adapter le matériel didactique font partie des nombreux gestes professionnels qu'ils doivent accomplir. Ils ont non seulement le droit mais la responsabilité de modifier les scénarios proposés quand cela s'avère nécessaire. Par exemple, dans la gestion d'une activité, ils se permettront de faire des choix, d'y consacrer plus ou moins de temps, etc. Ils pourront même ajouter une étape à la démarche d'apprentissage, si elle a été omise dans le guide.

Les enseignants considèrent les outils fournis comme pertinents et valables, ce qui ne nous empêche toutefois pas de songer à certaines améliorations. Nous trouverions utile notamment d'ajouter un quatrième outil, soit un guide présentant des exemples et des contre-exemples qui illustrent comment certains concepts véhiculés par la réforme peuvent se concrétiser dans la pratique. Il serait aussi pertinent de définir les indices qui permettent de savoir si un manuel s'inscrit dans une perspective de construction de connaissances plutôt que dans une perspective de transmission de connaissances. Un jour peut-être…

Les outils proposés nous paraissent plus intéressants encore s'ils sont utilisés à l'intérieur d'une démarche plus globale. Ainsi, avant qu'ils entreprennent l'analyse d'une collection, il vaut mieux inviter les enseignants à préciser la raison qui les incite à acquérir du nouveau matériel. Il serait également pertinent qu'ils se penchent sur leurs attentes et leurs besoins, qu'ils prennent le temps de définir ce qu'ils recherchent dans le matériel didactique et, surtout, qu'ils consultent les autres membres de l'équipe-cycle. De quel type d'outil a-t-on besoin ? Le fonctionnement de l'équipe-cycle peut-il influencer ce choix ? Ce sont des questions auxquelles il vaut mieux répondre avant d'acheter ou d'expérimenter quoi que ce soit.
Et les élèves dans tout cela ? N'y aurait-il pas lieu de se demander en quoi le matériel peut contribuer à faciliter leurs apprentissages et à favoriser leur réussite ? Tous les acteurs en jeu dans la relation pédagogique pourraient ainsi y trouver leur compte !

Si le programme d'études sert de cadre et donne les couleurs, n'est-ce pas à l'enseignant qu'il revient de peindre le tableau ? (Chevallard, 1986) ? C'est dans cet esprit que notre démarche s'est inscrite. Et nous croyons que le matériel scolaire devrait demeurer une des nombreuses sources d'inspiration de l'enseignant…

M^me^ Sylvie Gagnon est conseillère pédagogique de français à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles et M^me^ Anne Longpré est conseillère pédagogique de français à la Commission scolaire de la Rivière-du-Nord.

Annexe 1

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Plus ou moins satisfaisant	Insatisfaisant
1 Constructivisme (élève actif)				
1.1 Le matériel préconise-t-il un apprentissage basé sur la construction des savoirs par l'élève (mise en relation des savoirs antérieurs avec les savoirs nouveaux) plutôt qu'un apprentissage basé sur le morcellement et la transmission de connaissances ?	☐	☐	☐	☐
2 Métacognition				
2.1 Pour chaque étape de l'action en classe (préparation, réalisation, intégration), le matériel aide-t-il l'enseignant à questionner les élèves pour leur faire prendre conscience de ce qu'ils apprennent et de la façon dont ils l'apprennent ?	☐	☐	☐	☐
4 Motivation				
4.3 Le matériel amène-t-il les élèves à prendre des initiatives adaptées à leur âge et qui sont dans leur intérêt ? (ex. : faire des choix, gérer son temps, déterminer la forme du produit fini et utiliser différentes façons de faire) ?	☐	☐	☐	☐
6 Phase de préparation				
6.1 En ce qui concerne la phase de PRÉPARATION, le matériel prévoit-il des déclencheurs qui, en plus d'être accrocheurs, amènent un questionnement lié à la réalisation de la tâche ?	☐	☐	☐	☐
7 Phase de réalisation				
7.1 En ce qui concerne la phase de RÉALISATION, le matériel prévoit-il des façons variées d'accompagner les élèves dans l'accomplissement de leur tâche (enseignement explicite, questionnement, expérimentation, manipulation, discussion, etc.) ?	☐	☐	☐	☐
8 Phase d'intégration				
8.2 En ce qui concerne la phase d'INTÉGRATION, le matériel propose-t-il des moments de réflexion et d'échange d'idées sur les apprentissages faits et les liens entres les nouveaux savoirs et les savoirs antérieurs ?	☐	☐	☐	☐
9 Compétences tranversales				
9.1 À travers les situations d'apprentissage proposées, le matériel présente-t-il des pistes d'intervention qui permettent de développer adéquatement les compétences transversales ?	☐	☐	☐	☐
10 Domaines généraux de formation				
10.1 À travers les situations d'apprentissage proposées, le matériel permet-il d'actualiser les intentions éducatives poursuivies dans les différents domaines généraux de formation ?	☐	☐	☐	☐
12 Développement des compétences				
12.2 Le matériel suggère-t-il des situations d'apprentissage qui intègrent plus d'une compétence (lire, écrire, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires) ?	☐	☐	☐	☐
13 Lecture				
13.2 En ce qui concerne la lecture, le matériel propose-t-il des textes authentiques aux élèves, c'est-à-dire des textes rédigés à des fins autres que didactiques ?	☐	☐	☐	☐
14 Écriture				
14.1 En ce qui concerne l'écriture, le matériel permet-il la production de diverses formes d'écrits (ex. : poème, lettre, affiche, etc.) dans des situations réelles de communication et à l'intention de destinataires variés ?	☐	☐	☐	☐
15 Communication orale				
15.1 En ce qui concerne la communication orale, le matériel propose-t-il de placer les élèves dans des contextes d'échanges diversifiés avec leurs pairs et avec différents interlocuteurs ?	☐	☐	☐	☐
16 Appréciation des œuvres littéraires				
16.2 En ce qui concerne l'appréciation des œuvres littéraires, le matériel permet-il d'exploiter des œuvres littéraires à travers des activités enrichissantes et pertinentes ?	☐	☐	☐	☐

Références bibliographiques

CHEVALLARD, Y. « Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles », *Bulletin de l'AMPEP*, n° 352, février 1986, p. 32-50.

HASNI, A. et S. RATTÉ. « Le manuel scolaire dans l'enseignement primaire : le discours du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation depuis 1979 », dans Y. Lenoir et autres, *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 57-70.

LENOIR, Y. « Fondements énoncés et implicites du nouveau curriculum du primaire : à quels impacts sur la conception des manuels scolaires faut-il s'attendre ? », dans Y. Lenoir et autres, *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, p. 89-112.

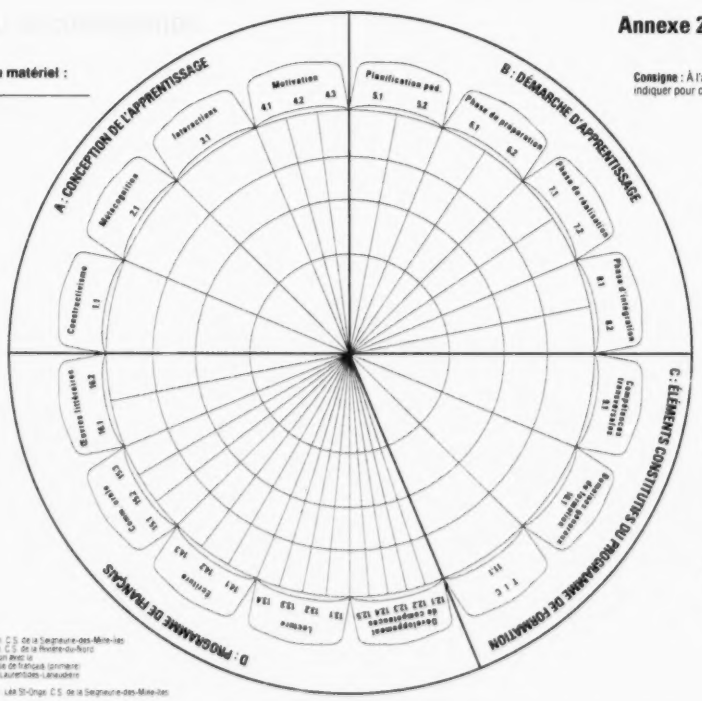
SPALLANZANI, C. et autres. *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 1994.

1. L'adresse du site est la suivante : www.reformelll.qc.ca

Annexe 2

Titre du matériel : _____



Consigne : À l'aide d'un surligneur, indiquer pour chacun des éléments

- Très satisfaisant
- Satisfaisant
- Plus ou moins satisfaisant
- Insatisfaisant

Sylvie Gagnon, C.S. de la Seigneurie-des-Mille-Iles
Anne Longpré, C.S. de la Rivière-du-Nord
en collaboration avec la
Table régionale de français (primaire)
Région Laval-Laurentides-Lanaudière
2002-05-09
Mise en page : Lise St-Onge, C.S. de la Seigneurie-des-Mille-Iles

Lorsque des partenaires dans un projet s'associent pour partager leur expertise et leurs ressources afin d'atteindre un objectif commun, connaissent-ils toujours toutes les retombées de cette démarche ? Certes non ! Une expérience de partenariat vécue en Estrie révèle que la construction d'un référentiel soutenant l'élaboration de scénarios d'apprentissage peut mener à poser un regard critique sur le matériel didactique. Quelques participantes racontent leur expérience et constatent le rayonnement qu'a eu ce projet.

L'expérience débute alors que la Commission scolaire des Hauts-Cantons souhaite soutenir les enseignantes et les enseignants dans la mise en œuvre de la réforme, plus particulièrement dans l'élaboration de scénarios d'apprentissage. Au même moment, à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, des membres d'une équipe bénéficiant d'une subvention institutionnelle dans le cadre des « Grandes innovations pédagogiques » désirent offrir une nouvelle forme de formation continue, sur mesure et en partenariat avec le milieu scolaire. Lors d'une rencontre préliminaire, le désir de l'un des partenaires semble répondre au souhait de l'autre partenaire et vice-versa. C'est donc en mettant en commun leur expertise que l'Université et la Commission scolaire voient émerger un projet de formation continue. Pour un partenariat réussi, une première condition de succès est acquise : la poursuite d'une cible commune et des bénéfices anticipés pour les deux partenaires.

Pour sa part, le milieu scolaire maîtrise le contenu lié à la réforme ; quant au milieu universitaire, il propose une démarche réflexive qui sourit au milieu scolaire. Il y a donc dans ce partenariat tout le potentiel pour faire avancer le questionnement amorcé par la Commission scolaire.

L'objectif du projet est clair : par l'utilisation d'une démarche réflexive, soutenir l'élaboration et l'expérimentation de scénarios d'apprentissage d'enseignants et d'enseignantes des trois cycles du primaire. Pour ce faire, l'équipe d'animation souhaite amener les participantes et participants à développer un référentiel personnel pour concevoir, examiner et évaluer des scénarios d'apprentissage. Pour y arriver, il faudra nécessairement s'approprier un métalangage commun relativement à la réforme et il est envisagé, dès le départ, qu'un effet d'entraînement en matière d'entraide et de coopération puisse se créer entre les enseignantes et les enseignants participant à la formation et les pairs avec qui ils sont en relation.

Une petite équipe est d'abord formée. Elle est composée de Céline Garant, professeure à l'Université de Sherbrooke, Ghislaine Bolduc, conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Hauts-Cantons et Johanne Bérard, Linda Pagé et Annie Deslongchamps, toutes trois directrices d'écoles primaires. Avant de passer à l'action, on constate qu'il faut satisfaire à une deuxième condition de partenariat : avoir fait le point sur les référentiels respectifs, c'est-à-dire partager les valeurs pédagogiques et les cadres de référence propres à chaque membre de l'équipe. Le schéma de formation n'étant pas le duplicata d'une expérience déjà vécue ailleurs, c'est tout de même avec des « petits papillons » dans l'estomac que les membres de l'équipe entreprennent le travail.

Lors des réunions de l'équipe de formation, certaines assises ont été clairement nommées. D'un commun accord, les membres adoptent le postulat de reconnaître la compétence des enseignantes et des enseignantes en matière d'élaboration de scénarios d'apprentissage.

Photo : Denis Garon

Avec la réforme, cette compétence sera nourrie de nouveaux éléments et c'est ensemble, en « socioconstruction », que se développeront des référentiels – tantôt personnels et tantôt collectifs – influant sur le processus d'écriture et d'analyse des scénarios.

Un groupe restreint de participants et de participantes se crée. Il est constitué de douze enseignants et enseignantes, d'un conseiller et deux conseillères pédagogiques, de trois directrices d'école et d'une professeure d'université, toutes et tous ouverts à s'engager dans un processus de réflexion portant sur un élément indispensable à leur quotidien, le scénario d'apprentissage. Malgré les grandes distances qui séparent les écoles, il a été facile de trouver des volontaires et la représentativité des cycles et des milieux était ainsi bien assurée. Le choix de personnes venant d'un peu partout sur le territoire s'avérera utile et efficace car, dans les visées de l'équipe d'animation, cette formation sera redéployée dans l'ensemble du territoire grâce aux gens initialement formés.

Ce groupe s'est réuni quatre fois de février à avril 2001 : d'abord lors d'une journée de libération, puis à l'occasion d'une journée pédagogique et à deux reprises après des journées de travail, de 16 h à 20 h.

Lors de **la première rencontre**, l'équipe d'animation propose de faire l'analyse d'un scénario issu d'un matériel pédagogique publié. C'est dans un climat d'entraide pédagogique qu'émergent les critères d'abord intuitifs d'un scénario d'apprentissage. Tout au long des discussions, il deviendra de plus en plus naturel de se référer au programme et aux orientations de la réforme pour trouver des réponses aux questions et s'assurer de bien comprendre le scénario. Lors de la mise en commun des caractéristiques d'un « bon » scénario, un référentiel commence à prendre forme. Au fil des interactions, celui-ci se peaufine et se définit. L'équipe d'animation, à partir des notes prises alors, présentera à la séance suivante un début de conceptualisation.

À la fin de chaque journée de formation, un moment est réservé pour faire le bilan et donner les prochaines consignes. À *la prochaine*

rencontre, les participants et les participantes apporteront un scénario d'apprentissage (créé ou adapté d'un matériel) qu'ils ou elles aimeraient réaliser dans leur classe.

La deuxième rencontre se divise en trois temps. D'abord, on présente et on compare le référentiel construit à celui produit par la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean. Cette démarche comparative permet de constater une lacune dans le référentiel du groupe quant à l'aspect du rehaussement culturel. On reviendra, en fin de journée, sur cet aspect du rehaussement des savoirs enseignants par l'ouverture culturelle possible lors de la réalisation de scénarios. La conseillère pédagogique Carole Morelli utilisera alors, pour stimuler la réflexion, des articles parus dans le numéro de février-mars 2001 de *Vie pédagogique* qui traitaient du rehaussement culturel.

Toutefois, durant la plus grande partie de cette deuxième rencontre, les participants regroupés en petites équipes, ont présenté leur scénario à l'aide d'un jeu questionnaire inventé par l'équipe d'animation. Ce jeu, basé sur le référentiel élaboré à la première rencontre, place naturellement les participants dans une position réflexive collective autour de chacun des scénarios présentés à la petite équipe. Les différentes questions proposées permettent d'analyser et d'améliorer chacun des scénarios avant de le vivre en classe. Déjà une évidence surgit : les participants et les participantes développent de l'assurance relativement aux « questions et pistes de réponses », parlent le même langage, consultent leur référentiel et font de plus en plus facilement référence au Programme de formation.

Au moment de faire le bilan de cette journée, la synergie, l'engagement, la motivation et la passion pédagogique commune sont palpables.

Avant la prochaine rencontre, les participants et participantes auront expérimenté leur scénario en classe et noté les difficultés et les questionnements se rapportant aux critères du référentiel.

Durant **la troisième rencontre**, suivant une démarche proposée, chaque personne raconte son expérience à sa petite équipe en ciblant un aspect du référentiel sur lequel elle souhaite recevoir de l'aide. Le sujet ciblé, un des critères du référentiel, donne alors lieu à des échanges, des réflexions, des prises de position et des propositions. L'expérience de coformation (concluante selon les commentaires) a rassuré et motivé les participantes et les participants et donné un sens à plusieurs aspects restés théoriques jusque là.

Entre la troisième et la quatrième rencontre, un accompagnement personnalisé dans la classe même ou à l'école est offert aux enseignantes et aux enseignants. Quatre personnes se sont prévalues de cette formule en faisant appel aux conseillères et au conseiller pédagogiques associés au projet. Ce suivi individuel a permis d'enrichir les scénarios alors réalisés.

La quatrième rencontre portait sur l'évaluation, car on avait souligné à quelques reprises qu'il était difficile dans ce nouveau processus de savoir quoi, quand et comment évaluer. Une professeure de l'Université de Sherbrooke, Julie Desjardins, a alors expliqué, à partir du cadre de référence en évaluation, les principaux changements apportés par la réforme. Des étudiantes en enseignement ont présenté des outils d'évaluation plutôt innovateurs qu'elles avaient élaborés dans leurs cours. Alors, les propositions d'amélioration ont fusé de partout, une idée en faisant jaillir une autre… la coconstruction était de nouveau mise en œuvre.

Pour maintenir les liens entre les rencontres, on avait proposé de créer un site Web avec forum de discussion. Cependant, à cause principalement de problèmes techniques de « réseautage », cet outil s'est avéré inefficace et peu utilisé.

Au terme des quatre journées de formation, certains éléments peuvent être mis en évidence quant au référentiel construit, à la démarche réflexive proposée et au partenariat établi.

Dorénavant, les enseignantes et enseignants qui ont participé au projet ne regardent plus un scénario d'apprentissage de la même façon. Ils ont acquis une conscience aiguë du nécessaire questionnement sur les critères qui composent un « bon » scénario. Ils ont en outre reconnu l'utilité et l'efficacité d'un tel cadre de référence pour donner un sens commun à la réforme en cours. Déjà, ces enseignants ne sont pas dépourvus quand vient le temps de jeter un regard critique sur le matériel didactique proposé par les différentes maisons d'édition. D'ailleurs, lors de différentes journées régionales, certaines participantes se sont distinguées par la qualité de leur questionnement pédagogique.

De plus, les participantes et les participants connaissent, pour les avoir vécues, les différentes étapes d'une démarche réflexive. Dans cette démarche, ils ont apprécié le travail d'équipe, le questionnement introspectif et socioconstructiviste, le partage et l'entraide. Dans les différentes équipes, on reconnaît aussi que l'esprit sous-jacent à cette démarche semble transférable dans les équipes-cycles et dans d'autres lieux pédagogiques. Plusieurs de ces participants ont accepté de témoigner du savoir-faire acquis dans leurs écoles respectives.

Enfin, le partage d'expertise entre l'Université et la Commission scolaire a été très riche pour l'une comme pour l'autre. L'Université s'est approchée de la vie scolaire quotidienne et des gens les plus susceptibles d'avoir besoin de formation continue et la Commission scolaire a profité d'une expertise de pointe dans le modèle de questionnement pédagogique. Une dernière condition est remplie pour confirmer la réussite du partenariat : procéder à une évaluation juste de l'apport et de la satisfaction de chacun.

Grâce à la démarche réflexive et à l'analyse des pratiques, les participants et participantes se disent capables de se dégager du matériel pour vivre toute la signifiance de l'apprentissage dans leur classe et pour placer l'élève au cœur de ses apprentissages et en être le guide. L'une des participantes déclare : « Maintenant, devant une proposition de scénario d'apprentissage, qu'il soit à l'intérieur d'un guide pédagogique, dans un manuel moins récent ou dans un site Web éducatif, nous ouvrons notre référentiel. Il faut demeurer critique, construire et améliorer selon nos besoins. » Une autre ajoute : « Notre attitude devant le matériel didactique a changé. L'urgence ne se fait plus sentir. Nous savons que nous ne retrouverons pas, tout fait, ce dont nous avons besoin. Une bibliothèque avec du matériel de référence est un outil nécessaire et pratique, car nous n'avons pas le temps de tout bâtir. Nous y retrouvons de bonnes idées pour créer nos scénarios ou pour enrichir un thème. Le matériel des maisons d'édition est un soutien. »

Pour faire suite à un tel succès, des enseignantes du groupe viennent témoigner à la Table des directions d'école du primaire et l'équipe de formation obtient les ressources financières pour mettre sur pied trois nouveaux groupes d'analyse de pratiques, dans les trois secteurs géographiques de la Commission scolaire. Les participants et participantes volontaires du groupe formé épauleront les conseillers pédagogiques en agissant comme agents multiplicateurs.

La Commission scolaire et l'Université tissent de nouveaux liens dans de nouveaux dossiers, car ce partenariat réussi donne le goût à l'une et à l'autre d'être de nouveau en pleine effervescence.

Y a-t-il plus belle façon de croire au paradigme de l'apprentissage que d'y faire ses classes soi-même ?

Devant des résultats si éloquents, les lecteurs confirmeront sans aucun doute que les prolongements d'un tel projet sont et seront des plus utiles dans les contextes actuels et futurs.

M^me^ Nicole Laganière est consultante en éducation.

REPOSITIONNER LES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

TABLE RONDE D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE, DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

La mise en œuvre du Programme de formation commande un nouvel équilibre des ressources didactiques en usage pour soutenir la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Avec le temps, le profil du matériel didactique de base devrait s'en trouver profondément modifié.

Photos : Denis Garon

Six enseignantes et enseignants, réunis en table ronde le 11 avril 2002, ont passionnément débattu des enjeux liés au matériel didactique dans les retombées de l'application progressive de la réforme scolaire en cours. Par le récit de leur expérience diversifiée, ils ont témoigné du large choix de moyens dont pourrait disposer l'enseignant dans l'exercice de son autonomie professionnelle. En pratique, il est probable que la situation n'évolue que très lentement, compte tenu du climat d'insécurité qui prévaut et des contraintes budgétaires qui perdurent.

Les participantes et participants à cette table ronde appartiennent tous à ce peloton de tête d'enseignants voués au développement pédagogique, mais qui à ce titre se défendent de représenter toute la réalité de leur corps professionnel d'appartenance. Ils ont souvent nuancé leur point de vue et ont reconnu la légitimité des options plus conservatrices et plus prudentes maintenues par bon nombre de leurs collègues.

Nous avons choisi de présenter ce compte rendu sous la forme de six courts tableaux offrant une synthèse de la position exprimée par chacun, en mettant en relief les différences et les convergences. On comprendra que les contraintes d'espace nous empêchent de rendre pleine justice à l'étendue et à la richesse des propos.

Benoît Bélanger

Enseignant de science et de technologie à l'école polyvalente de l'Ancienne-Lorette, Benoît se définit lui-même comme un praticien qui cherche à se situer sur un point d'équilibre entre une approche magistrale, faite de logique, de méthode et de rigueur et une approche constructiviste, caractérisée par la démarche d'autoapprentissage guidé. D'après sa vision, la méthode traditionnelle convient naturellement à l'enseignement des sciences, mais elle se trouve heureusement compensée dans ce domaine par la nécessité des manipulations en laboratoire.

Ambivalent, il reconnaît en principe la nécessité d'un manuel de base, à condition qu'il ait une durée d'utilisation limitée ; ce qui n'est pas le cas à l'heure actuelle, où il est coutumier de traîner un matériel plus ou moins périmé pendant dix à quinze ans. À cet égard, les cahiers d'exercices et d'activités, éphémères par nature, conviendraient mieux à une situation évolutive. Mais il avoue éprouver une difficulté énorme à travailler avec les documents fabriqués par les éditeurs, du moins en science et en technologie. À cause des problèmes de coût et sans doute par inclination personnelle, Benoît réalise donc lui-même ses cahiers d'activités, ce qui requiert de sa part un investissement de temps assez considérable. Faute d'argent, il ne peut cependant pousser très loin le développement de son matériel.

Il estime maîtriser les habiletés nécessaires à un bon choix du matériel de base dans sa discipline. Par la force des choses, ce processus de sélection est exclusivement individuel, sans échange avec des collègues et sans participation d'un conseiller pédagogique, disparu d'ailleurs du paysage de son école. Il déplore que ce choix s'effectue avant les affectations de postes, de

telle sorte qu'il arrive qu'un enseignant hérite d'office d'un matériel qui ne correspond nullement à ses besoins.

Dans son travail de supervision de stagiaires, il observe les heureux effets d'une meilleure initiation des étudiants aux nouvelles approches pédagogiques. Toutefois, il constate que les personnes qui débutent dans la profession ont manifestement besoin de s'appuyer sur un manuel et un guide. Progressivement, grâce à l'expérience acquise, elles en arrivent à s'affranchir de la tutelle du manuel et à faire confiance à leur initiative personnelle.

Selon lui, le rôle de l'édition scolaire professionnelle doit faire l'objet d'une redéfinition en profondeur. Il n'éprouve personnellement aucun besoin pour un matériel qui s'apparente au prêt-à-porter. Il souhaiterait plutôt une documentation didactique proposant des idées nouvelles, des suggestions de situations complexes d'apprentissage, des scénarios de projets possibles, des balises pour le travail d'équipe ou des récits d'expériences d'enseignants. Bref, ses attentes iraient vers une forme de guide pédagogique.

Il dit venir de redécouvrir le programme, auquel il recourait assez peu auparavant. Le Programme de formation de l'école québécoise lui fournit de solides bases d'application du constructivisme.

Au regard des ressources didactiques au sens large, il rappelle les graves contraintes d'organisation qui sévissent dans une école secondaire. Par exemple, il ne dispose d'aucun ordinateur dans sa classe et juge peu pratique de déplacer occasionnellement ses groupes d'élèves vers un laboratoire d'informatique éloigné. Il estime avoir très peu de contrôle sur l'environnement physique de son enseignement.

Dans le contexte de la réforme scolaire, il privilégie le travail d'équipe et la formation continue pour les enseignants. Il s'est personnellement engagé dans le processus d'élaboration des programmes à l'échelle du Québec. « Cette fois, je n'ai pas voulu me contenter de regarder passer le train. »

Psychopédagogue de formation, pendant plusieurs années Michel a choisi d'exercer sa profession en régions éloignées, auprès de groupes cibles particuliers. Il en est donc venu très rapidement à devoir bâtir lui-même son matériel didactique, ou à l'adapter constamment. Depuis longtemps, il maîtrise la technique du travail coopératif et, ces dernières années, s'est initié au travail par projets. Les orientations de la réforme scolaire lui sont donc familières. Actuellement, il enseigne la géographie à 130 élèves de première secondaire, à l'école Cap-Jeunesse, dans la région de Saint-Jérôme, dans le cadre d'un programme d'éducation internationale. Enseignant de pointe, il est néanmoins d'avis qu'il lui faut moduler son intervention et son choix de moyens en fonction des caractéristiques des élèves. « Pour mon groupe actuel de 12-13 ans, je consacre environ 60 p. 100 du temps à un enseignement magistral et 40 p. 100 à des activités. »

Pour le choix du matériel dans sa commission scolaire, on procède par expérimentation à partir d'ouvrages prêtés par des éditeurs, pendant une année ou deux. Il en résulte généralement une sélection diversifiée de matériel de base selon les établissements. La majorité des enseignantes et des enseignants optent pour les cahiers d'exercices qui les sécurisent par rapport au programme à couvrir et préparent directement les élèves à réussir les examens. Il arrive de plus en plus que ces cahiers contiennent une partie du contenu du manuel, par exemple sous forme de notes introductives aux différentes parties. Le document s'épaissit en conséquence et devient plus coûteux. Selon Michel, il est impératif que les enseignants affirment de plus en plus leurs exigences à l'endroit des éditeurs.

Il constate que la filière traditionnelle est encore solide et valorisée au secondaire, dans la mesure où elle débouche directement sur la réussite scolaire basée sur les résultats aux épreuves et aux examens. Les enseignantes et les enseignants les mieux cotés par les parents, par les élèves et même par la direction sont celles et ceux dont les méthodes pavent la voie au succès immédiat et tangible des élèves. Au secondaire notamment, dans un contexte de plan de réussite, ce lien entre le matériel didactique de base et l'évaluation des élèves se révèle toujours très fort.

Sa formation et sa compétence sont mises à contribution par ses pairs dans une dynamique de formation continue. Il observe que beaucoup d'enseignants, par souci d'efficacité à court terme, réclament des recettes éprouvées, des trucs du métier, des capsules d'usage simple et des modes d'emploi d'un procédé pédagogique de A à Z. Leurs attentes à l'égard du matériel de base vont sans doute dans le même sens.

S'il formule plusieurs questions troublantes et établit sereinement des constats de la situation réelle, Michel se garde de tout jugement. Il manifeste cette sagesse tranquille, fruit d'une longue expérience de la vie au milieu d'une classe d'élèves et d'une équipe enseignante. Sa vision pédagogique est rigoureusement exempte de toute forme d'extrémisme ou de fanatisme.

Originaire d'une autre province canadienne, Chantal a reçu une formation initiale en enseignement largement inspirée de la méthode Freinet. Au cours de sa carrière, elle a eu la chance de participer à un programme pilote orienté dans cette logique. Elle baigne donc depuis une quinzaine d'années dans la mise en œuvre d'approches pédagogiques maintenant valorisées par la réforme scolaire du Québec.

Professeure d'anglais, langue seconde, à l'école secondaire La Seigneurie, à Beauport, elle fait toujours preuve de créativité dans sa classe où domine le travail d'équipe. Elle s'inscrit résolument dans une trajectoire de mouvement et de changement sur le plan pédagogique. En arrivant au Québec, elle était en mesure d'appliquer en toute sécurité des méthodes qu'elle s'était appropriées et qui avaient démontré leur efficacité, en particulier auprès des élèves en difficulté d'apprentissage.

Elle a toujours travaillé à l'adaptation du matériel pédagogique dont elle se sert. Pour autant, elle ne dédaigne pas les manuels et les guides. Elle les juge particulièrement utiles aux enseignants débutants, comme base de départ et cadre de soutien. Elle s'en sert aussi à l'occasion, mais avec souplesse et en les transformant selon les besoins de sa classe. Elle souligne les situations cocasses engendrées par un choix de matériel effectué préalablement aux affectations des enseignants. « Il arrive que je me retrouve avec un matériel traditionnel dont je ne sais que faire, alors que des collègues s'arrachent les cheveux avec des outils conçus pour le travail en coopération et en projet. »

Elle estime avoir la compétence pour évaluer correctement le matériel disponible, tout en déplorant qu'on doive s'accommoder dans les écoles d'un matériel qui a déjà parfois plus de dix ans.

Pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, elle juge que le matériel de base n'est pas prioritaire. Elle privilégie surtout le recours à des moniteurs de langue et l'exploitation de vidéos et de logiciels.

Elle croit que la règle de l'unanimité n'est guère applicable dans les équipes enseignantes. Mais les nouvelles approches font peu à peu leur chemin. Sa propre expérience en confirme les bons résultats : « Les élèves doués apprennent de toute manière, les élèves à risque sont mieux rejoints, en particulier les garçons. »

Diane travaille depuis plusieurs années au troisième cycle du primaire

à l'école Bedford, un établissement largement multiethnique de l'arrondissement Côte-des-Neiges, à Montréal. Il s'agit d'un milieu défavorisé et multiethnique. L'école se distingue par deux types d'action : la mise en œuvre systématique du travail par projets et des échanges fréquents avec d'autres milieux : Québec, l'Abitibi, la Gaspésie, le territoire des Cris, etc. Ces initiatives stimulent fortement la motivation des élèves. En présentant ce milieu scolaire particulier, Diane souligne combien l'adaptation du matériel didactique est absolument nécessaire. Elle donne en exemple le cuisant échec subi en cinquième année après que l'on ait utilisé un certain manuel de mathématique pourtant fort prisé dans d'autres milieux.

Elle se montre très prudente en ce qui a trait aux achats de matériel didactique pour le long terme. Dans la mesure où il est impossible d'y échapper, elle recommande d'en scruter soigneusement la philosophie et la méthodologie et de se doter d'échantillons pour une expérimentation préalable. Elle se félicite à cet égard de la présence dans son école d'une conseillère pédagogique à temps plein, pour épauler une opération ayant une importance aussi stratégique. Quoiqu'elle ait renoncé à recourir au matériel didactique de base, elle reconnaît que l'édition scolaire répond à un besoin exprimé par une catégorie d'enseignants.

Mais elle penche en faveur d'un enrichissement du matériel documentaire d'appoint plutôt que d'achats massifs et coûteux de manuels. Une bibliothèque convenablement garnie lui semble contribuer plus efficacement au progrès des connaissances chez les élèves. Grâce aux mesures de soutien à l'école montréalaise, l'école Bedford bénéficie d'une marge de manœuvre élargie pour varier les projets mis en chantier et se doter d'une documentation appropriée.

« Les enseignants seraient bien avisés de prendre en main leurs propres affaires, avant que des orientations ne soient imposées de l'extérieur, comme il arrive trop souvent. » Elle témoigne du plaisir ressenti à travailler ensemble à l'intérieur d'un cycle : se faire confiance entre enseignants, partager libéralement l'information, se donner du temps pour la formation entre pairs. « Nous avons la chance à l'école Bedford d'avoir une direction en parfait accord avec la réforme, d'avoir une conseillère pédagogique à temps plein pour nous assister, de disposer de budgets supplémentaires pour des projets. » Et quelle est l'efficacité relative de cette approche sur le plan de la réussite ? « Eh bien ! L'estime de soi de mes élèves s'en trouve souvent renforcée. Ils maîtrisent mieux les méthodes de travail en général, et pour un bon pourcentage d'entre eux, le taux de réussite s'améliore constamment. Plusieurs font preuve d'une meilleure préparation pour leur entrée au secondaire. »

Après quatorze ans d'enseignement aux deux dernières années du primaire, Louise est maintenant responsable d'une classe de deuxième année à l'école Monseigneur-Durand, à Coaticook. Au début de sa carrière d'enseignante, elle a travaillé dans un environnement fortement outillé d'un matériel didactique uniforme, obligatoire dans toutes les écoles de la commission scolaire. Durant deux ans, elle géra fort consciencieusement ce matériel qu'elle n'avait pas choisi, mais qui lui paraissait alors la voie obligée. Après quoi, dans un sursaut d'indépendance, elle décida de se recentrer sur le programme et ses objectifs et d'exploiter un matériel de sa propre conception. « L'expérience concrète nous sécurise et nous permet de prendre une distance à l'égard du cadre rigide dans lequel on peut s'enfermer en s'en tenant trop strictement au matériel didactique de base. J'ai mis au point mon propre référentiel pédagogique et j'ai fait une large place à l'innovation, spécialement aux projets. »

Elle dit ne pas avoir de problèmes avec les parents, car les enfants enthousiastes parlent abondamment à la maison des projets dans lesquels ils sont passionnément engagés. Tout en renforçant les apprentissages en cours, ces rapports spontanés informent convenablement les parents des progrès réalisés grâce à ces travaux de recherche.

À la fin de mai et au début de juin de chaque année revient la ronde de sélection des postes d'enseignement. Cette opération provoque fréquemment des mouvements de personnel à l'intérieur du cycle et déclenche entre collègues une négociation parfois délicate pour la sélection concertée du matériel. Louise se déclare prête à l'expérimentation et à l'observation, mais se réserve jalousement la liberté de se déterminer en dernier ressort. Même si le dernier mot appartient à la direction, la discussion est néanmoins toujours possible. Mais la direction des écoles, accaparée par les effets d'une décentralisation administrative, aurait selon elle peu de temps à consacrer à la dimension pédagogique.

« Je suis peu impressionnée par le nouveau matériel qu'on nous présente, dont le contenu et l'approche ne varient guère hormis le volet de l'évaluation. Souvent on se contente d'introduire une mention des compétences transversales et disciplinaires. Ce que je vise surtout dans l'examen du matériel, c'est la philosophie sous-jacente. J'ai particulièrement apprécié une expérience de partenariat avec l'Université de Sherbrooke en analyse de matériel didactique. »

En sixième année, elle faisait grand usage des ressources de l'informatique. Maintenant, avec la complicité d'une technicienne en documentation, elle en arrive à réunir une documentation variée pour la concrétisation des projets de ses élèves de deuxième année. Mais il faut chaque fois déployer un trésor d'ingéniosité à cause de la pauvreté du matériel disponible ou du cloisonnement des ressources.

Elle admet volontiers que sa façon de faire n'est guère représentative des procédés qui ont généralement cours dans la pratique des enseignants. Tout en manifestant une ouverture souvent prudente et mesurée à de nouvelles approches pédagogiques, la majorité des enseignants se sentent plus à l'aise avec un matériel préfabriqué, prêt à l'application systématique. Elle ne dénie pas la valeur de cette approche ni la qualité des instruments produits par les éditeurs, à la condition toutefois qu'on assure un transfert, un retour, une rétroaction constante auprès de l'élève.

Caroline enseigne depuis cinq ans à l'école Adélard-Desrosiers, à Montréal, dont les trois dernières années à l'éducation préscolaire. Cette école se trouve dans un milieu défavorisé et multiethnique. Elle était étonnée d'être conviée à une table ronde sur le matériel didactique, alors qu'elle n'en fait personnellement nul usage, « en raison de notre façon de travailler et aussi parce que les parents n'auraient de toute façon pas les moyens d'assumer les frais des cahiers d'exercices ». Elle est consciente qu'ainsi, les parents reçoivent moins de signes tangibles de la part de l'école. Les retombées du travail en projet sont moins visibles à la maison.

Elle considère que le matériel didactique de base est une source utile de référence et de consultation occasionnelle dont l'enseignant peut s'inspirer dans sa pratique.

Dès son arrivée à l'école, au début de sa carrière, elle eût cette chance inestimable de se joindre à une équipe d'enseignants déjà libérés du carcan d'un matériel rigide et qui se sont montrés fort coopératifs. Ils lui ont volontiers ouvert les portes de leur classe et ont généreusement partagé le matériel produit localement et l'expérience acquise. Cet accueil explique sans doute la grande assurance, mais sans suffisance aucune, dont elle

fait preuve aujourd'hui quand elle rend compte de sa démarche d'éducatrice.

Elle estime que ses jeunes élèves apprennent les mêmes choses que leurs pairs soumis à un encadrement plus serré. Mais en plus, ils manifestent un surcroît d'intérêt et de motivation dans leurs démarches d'apprentissage et ont moins de problèmes de comportement.

C'est avec beaucoup de simplicité et de confiance que Caroline a exprimé ce témoignage de non-utilisatrice de matériel didactique de base à l'éducation préscolaire. Elle n'en fait pas une règle absolue et ne prétend pas qu'il s'agit là de la seule voie possible. Mais elle est en mesure de prouver que cette approche donne d'excellents résultats dans un milieu qui n'est guère favorisé sur les plans socio-économique et culturel.

En lisant entre les lignes, il est possible de formuler quelques conclusions générales qui se dégagent en filigrane de ces six témoignages, entremêlées de motifs d'espoir et d'inquiétude :

- La réforme scolaire apparaît solidement engagée, mais sa mise en œuvre exigera vraisemblablement une prolongation des délais impartis avant qu'elle se généralise de manière satisfaisante et qu'elle atteigne sa vitesse de croisière. L'évolution attendue du matériel didactique étant solidaire du destin de cette réforme pédagogique, on peut prévoir un allongement de la période d'instabilité qui affecte la conception et la production des manuels, des guides et de l'instrumentation dérivée.
- Il se confirme que la direction des établissements scolaires, contrairement à ce que l'on souhaitait, aurait de moins en moins de temps à consacrer à la pédagogie dans plusieurs milieux. De plus, on a sonné le glas de la conseillance pédagogique en quelques endroits et la disparition des chefs de groupe a souvent eu pour effet un amoindrissement de la concertation et de la coordination dans les équipes enseignantes du secondaire. Cet état de fait a des conséquences directes sur la qualité et la cohérence du matériel didactique.
- Selon ces enseignants, les contraintes budgétaires continuent d'affecter gravement le niveau des ressources didactiques disponibles, malgré les prévisions et les souhaits des planificateurs. Il en résulte un freinage du renouvellement nécessaire des manuels et de la mise à jour de la documentation, un poids de plus en plus insupportable pour un grand nombre de familles qui doivent contribuer au financement d'une partie croissante de ce matériel. De plus, on pointe du doigt le manque de souplesse des règles de gestion et le cloisonnement des budgets.
- Après un temps de transition inconfortable et périlleux, l'édition scolaire professionnelle devrait pouvoir se repositionner de manière satisfaisante et occuper une place importante dans l'éventail des moyens fondamentaux d'enseignement et d'apprentissage : à la condition de se renouveler en profondeur, manuels, guides, et ouvrages de référence ont encore de beaux jours devant eux.
- Même si les progrès du renouveau pédagogique sont discrets et lents, ils se révèlent néanmoins solides, crédibles et prometteurs. Les équipes de pointe continuent de prouver la valeur incontestable de ce renouveau et les résultats attestent déjà de son efficacité pour l'apprentissage et le progrès des connaissances. Dès qu'un nouveau dispositif d'évaluation des élèves sera au point, puis s'imposera dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage et sera compris et accepté socialement, le rythme de la transformation pédagogique s'accélérera. Il s'ensuivra logiquement l'émergence d'un matériel didactique approprié et une activité accrue de la part des enseignants dans la création de leur propre matériel.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

En vertu de l'article 462 de la Loi sur l'instruction publique, le ministre de l'Éducation établit la liste du matériel didactique qu'il approuve. Pour apparaître sur cette liste, le matériel doit être soumis à un rigoureux processus d'évaluation qui débute avec le dépôt de ce matériel par les maisons d'édition au Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) de la Direction des ressources didactiques du Ministère et qui se termine avec la recommandation du Comité d'évaluation des ressources didactiques (CERD) au ministre.

Le CERD a été institué en vertu de l'article 477.8 de la Loi. Ce comité a pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative aux manuels scolaires, au matériel didactique ou aux catégories de matériel didactique. Dans l'exercice de sa mission, le Comité recommande au ministre : 1° les critères d'approbation des ressources didactiques; 2° l'approbation des ressources didactiques. Le Comité doit donner son avis au ministre sur toute question qu'il lui soumet relativement à l'évaluation, à l'approbation, à l'implantation et à la révision des ressources didactiques et il peut également saisir le ministre de toute question relative aux ressources didactiques et solliciter et recevoir les observations et les suggestions d'individus ou de groupes sur toute question relative à telle matière.

Le Comité est composé de treize membres, dont un président, nommés par le ministre. Six membres sont choisis parmi les personnes qui exercent une fonction pédagogique, dont trois au sein des commissions scolaires francophones, un au sein des commissions scolaires anglophones, un au sein d'un établissement d'enseignement privé qui dispense l'enseignement en anglais; deux membres sont choisis parmi les directeurs d'école, l'un à l'enseignement primaire, l'autre à l'enseignement secondaire; deux membres sont parents d'élèves fréquentant une école primaire ou secondaire; un membre est représentatif d'une association d'éditeurs de livres; un membre est choisi parmi les représentants des commissions scolaires et un dernier membre, est un spécialiste du milieu universitaire de la technologie éducative ou de la didactique.

Seuls les ensembles didactiques (manuel de l'élève et guide d'enseignement) et les ouvrages de référence d'usage courant (dictionnaire usuel, grammaire, atlas, bible) sont considérés comme matériel didactique de base et sont admissibles à l'approbation.

Les ouvrages qui ne sont pas considérés comme du matériel didactique de base peuvent être utilisés en classe sans autorisation particulière du ministre. Ainsi, le matériel didactique de type complémentaire touchant seulement certaines parties de programmes, de même que des ouvrages de référence spécialisés ou encore des œuvres littéraires ou musicales ne sont pas approuvés par le ministre. Il appartient à chaque organisme scolaire de mettre en place les mécanismes d'évaluation et de sélection de ces ouvrages.

Photo : Denis Gamon

Bien qu'ils soient régulièrement utilisés en classe, les cahiers d'exercices ne sont pas considérés comme du « matériel didactique de base » et ne sont pas approuvés par le ministre. En conséquence, ils ne sont ni interdits, ni recommandés par lui. Comme pour l'ensemble du matériel de type complémentaire, c'est l'organisme scolaire qui a la responsabilité de décider de l'opportunité de les mettre entre les mains des élèves, après avoir fait les consultations nécessaires. Dans le réseau de l'enseignement public, l'élève a droit à la gratuité du matériel didactique, mais ce droit « ne s'étend pas aux documents dans lesquels l'élève écrit, dessine ou découpe » (L.R.Q., c. I-13.3, a. 7).

En 1999, à la suite d'une recommandation du CERD, le ministre a redéfini comme suit l'ensemble didactique admissible à l'approbation ministérielle pour le primaire : « Conçus par cycle, le manuel de l'élève et le guide d'enseignement contiennent les éléments nécessaires au développement des compétences disciplinaires et des compétences transversales en lien avec les domaines généraux de formation; ils couvrent un programme d'études. »

Le CERD a recommandé au ministre les critères d'évaluation appliqués à l'ensemble didactique du primaire et a formulé un certain nombre d'avis concernant, entre autres, les fonctions du matériel didactique et la situation du matériel didactique dans les écoles primaires et secondaires.

Ces travaux devaient permettre d'alimenter la réflexion sur les typologies du matériel didactique devant faire l'objet d'une approbation ministérielle, notamment pour le matériel destiné aux élèves du secondaire.

Le mandat d'évaluer le matériel didactique relève du Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD), lequel s'assure de l'application d'un certain nombre de critères liés aux aspects pédagogiques, socioculturels, publicitaires, matériels et, au besoin, conventionnels.

Essentiellement, ce sont les critères d'ordre pédagogique qui diffèrent. Les ensembles du primaire sont étudiés sous l'angle des exigences du Programme de formation de l'école québécoise alors que ceux du secondaire, qui se rapportent à des programmes antérieurs à la réforme, sont étudiés sous l'angle des programmes d'études élaborés alors. Cependant, l'instauration du nouveau curriculum au secondaire, les travaux relatifs aux typologies du matériel didactique et l'élaboration de critères d'évaluation adaptés à ces réalités permettront d'ajuster les éléments d'encadrement du processus d'approbation ministérielle. Cela étant, le texte qui suit ne présente que les critères d'évaluation du matériel didactique du primaire puisque seuls ces derniers ont été revus, à ce jour. Ceux qui seront retenus pour le secondaire seront présentés dans un article ultérieur.

L'adéquation du matériel didactique aux exigences de la réforme du curriculum constitue un élément essentiel de la mise en œuvre du Programme de formation effectuée en classe. Les cinq critères liés aux aspects pédagogiques permettent d'évaluer cette adéquation.

Chaque critère comprend un certain nombre d'éléments à considérer ainsi que les points d'analyse qui soutiennent la démarche d'évaluation relevant du Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD).

Il s'agit de s'assurer que le matériel satisfait aux exigences d'une approche par compétences; la conception retenue doit être définie dans un langage simple et accessible pour les utilisateurs et les utilisatrices.

1. **La présentation claire de la conception de l'apprentissage**
   - La conception de l'apprentissage est clairement énoncée.
2. **L'adéquation entre la conception de l'apprentissage présentée dans le matériel et celle du Programme de formation**
   - La conception de l'apprentissage présentée dans le matériel :
     - fait participer activement l'élève à l'appropriation de ses savoirs et à son évaluation;
     - favorise le questionnement chez l'élève;
     - facilite les interactions entre l'élève, l'enseignante ou l'enseignant et les pairs;
     - favorise la collaboration, la coopération de l'élève avec ses pairs dans la réalisation de projets et dans la résolution de situations faisant problème;
     - tient compte des motivations et des champs d'intérêt de l'élève par la variété des situations d'apprentissage proposées;

– offre à l'élève des projets, des situations faisant problème qui requièrent la mobilisation de ressources diverses et qui tiennent compte des critères à utiliser pour l'évaluation en cours d'apprentissage.

Il s'agit de s'assurer de la conformité du matériel didactique à l'ensemble des exigences du Programme de formation.

1. L'adéquation entre le matériel et les exigences du Programme de formation

- Les situations d'apprentissage s'articulent autour d'un projet ou d'une situation faisant problème.
- Le matériel précise clairement :
  - la ou les disciplines en cause;
  - la ou les compétences disciplinaires à développer;
  - le contexte de réalisation par rapport à la ou aux disciplines en cause;
  - la ou les composantes de la compétence disciplinaire;
  - les savoirs essentiels;
  - le ou les domaines généraux de formation;
  - le ou les axes de développement;
  - les liens avec la ou les compétences transversales à développer;
  - les critères d'évaluation en cours d'apprentissage tenant compte des compétences disciplinaires et des compétences transversales;
  - les moyens (outils) d'évaluation.
- Les situations d'apprentissage proposées :
  - sont liées entre elles; le fil conducteur du projet ou de la situation faisant problème est palpable;
  - sont construites de façon à favoriser la collaboration et la concertation entre l'élève et l'enseignante ou l'enseignant et les pairs;
  - contribuent à rehausser la culture de l'élève;
  - permettent de tenir compte du rythme et du style d'apprentissage de l'élève;
  - comportent une mise en situation, une amorce ou un événement déclencheur favorisant la motivation de l'élève;
  - prévoient l'activation des acquis antérieurs;
  - prévoient la vérification des acquis antérieurs.
- Les exercices pratiques amènent l'élève à se poser des questions.
- Les trois temps de la démarche pédagogique (l'action en classe) sont présents (préparation, réalisation, intégration et réinvestissement des apprentissages).

2. La pertinence des situations d'apprentissage au regard des compétences à développer

- Les situations d'apprentissage proposées :
  - laissent une place suffisante à la créativité et à l'initiative de l'élève;
  - donnent à l'élève la possibilité de faire certains choix;
  - amènent l'élève à être actif dans l'appropriation de ses savoirs (à poser des questions plutôt qu'à seulement écouter);
  - amènent l'élève à utiliser des stratégies d'apprentissage variées;
  - prévoient des activités d'enrichissement à titre indicatif.
- Les exercices pratiques sont utilisés judicieusement et au moment opportun (consolidation, automatisation de certaines procédures, soutien particulier, etc.).
- La préoccupation du développement des diverses compétences transversales et disciplinaires est bien présente tout au long de la démarche d'apprentissage.

3. Le caractère suffisant des situations d'apprentissage au regard des compétences à développer

- Les situations d'apprentissage proposées :
  - favorisent le développement de l'ensemble des compétences disciplinaires et des compétences transversales liées aux domaines généraux de formation;
  - prévoient un ou des réinvestissements d'apprentissage des compétences disciplinaires et des compétences transversales;
  - amènent l'élève à acquérir des stratégies diversifiées.

Il s'agit de s'assurer que les activités d'évaluation des apprentissages contribuent au développement des compétences.

1. La pertinence des situations d'évaluation des apprentissages au regard des compétences à développer

- La conception de l'évaluation des apprentissages est définie clairement comme une étape intégrée à la démarche d'apprentissage.
- Toutes les situations d'évaluation font partie intégrante des situations d'apprentissage.
- Les situations d'apprentissage intégrant les situations d'évaluation permettent d'assurer le développement des compétences disciplinaires et des compétences transversales.
- L'évaluation à l'intérieur des situations d'apprentissage s'appuie sur des critères d'évaluation pertinents au regard du degré de développement des compétences disciplinaires et des compétences transversales.
- Les moyens d'évaluation retenus (interrogation orale, observation courante, utilisation d'une grille d'évaluation descriptive, d'une grille d'autoévaluation, etc.) sont clairement expliqués.
- Les moyens d'évaluation proposés favorisent les interactions entre l'élève, l'enseignante ou l'enseignant et les pairs.
- Les indications du guide permettent à l'enseignante ou à l'enseignant de suivre la progression de l'élève et de lui donner les rétroactions appropriées.
- Des activités de soutien ou de mise à niveau sont proposées.
- Les activités de soutien ou de mise à niveau présentent un caractère stimulant pour l'élève.
- Les activités de soutien ou de mise à niveau sont pertinentes au regard des faiblesses ou des difficultés pour lesquelles elles sont proposées.
- Les situations d'apprentissage intégrant l'évaluation permettent à l'élève :
  - de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses, de modifier son cheminement si cela est justifié en corrigeant, entre autres, certaines de ses activités d'apprentissage ou certains de ses travaux, en utilisant les bons outils pour le faire;
  - de collaborer à la correction de certaines activités d'apprentissage ou de certains travaux de ses pairs en utilisant les outils appropriés pour le faire;
  - de s'autoévaluer en utilisant les outils proposés;

– d'évaluer ses pairs et de collaborer aux modifications proposées.

2. La diversité des activités d'évaluation des apprentissages

- Les moyens d'évaluation proposés sont variés.
- Les situations d'apprentissage intégrant l'évaluation proposent des pistes d'évaluation au personnel enseignant.
- Les activités de soutien ou de mise à niveau sont variées.

Photo : Denis Gabriel

Il s'agit de s'assurer que les contenus sont exacts, objectifs et actuels. L'objectivité se traduira par la présentation d'interprétations ou d'explications différentes ou diversifiées d'un même phénomène, d'un même fait ou d'une même observation ou encore par des mises en garde appropriées.

1. L'exactitude et l'actualité des données et des théories pour chacun des domaines d'apprentissage retenus

- Les contenus fournissent des données et des théories exactes pour chacun des domaines d'apprentissage retenus.
- Les contenus fournissent des données et des théories récentes pour chacun des domaines d'apprentissage retenus.

2. L'objectivité des points de vue

- Les contenus du matériel didactique présentent des points de vue basés sur l'observation des faits.
- Les contenus présentent des interprétations ou des explications diversifiées pour un même phénomène, un même fait ou une même observation.
- Les références à des croyances populaires (ésotérisme, occultisme, etc.) ou à des opinions véhiculées par des groupes ou par des personnes sont présentées de façon objective et avec les réserves appropriées.

Il s'agit de s'assurer que le matériel didactique comporte des éléments qui favorisent et facilitent l'apprentissage.

1. La correspondance à l'âge et au stade de développement des élèves

- Les situations d'apprentissage tiennent compte des champs d'intérêt, de l'âge et des motivations des filles et des garçons.
- Le vocabulaire utilisé dans les situations d'apprentissage est adapté à l'âge de l'élève.

2. La présentation d'un plan schématique ou de tableaux articulant les éléments de la ou des situations d'apprentissage et ceux du Programme de formation

- Dans le guide, un plan schématique présente clairement les projets et les situations faisant problème intégrant les aspects pédagogiques liés au Programme de formation.

3. La précision des indications facilitant l'utilisation du matériel

- Les projets et les situations faisant problème portent un titre.
- Les consignes sont concises.
- Les consignes sont énoncées clairement.
- Les situations d'apprentissage proposées intègrent des schémas, des tableaux, des graphiques, des cartes, des photographies, des dessins, etc.
- Le matériel nécessaire à la réalisation du projet et à la situation faisant problème est précisé.
- La durée approximative du projet ou de la situation faisant problème est indiquée.
- Les trois étapes de la démarche pédagogique (préparation, réalisation, intégration et réinvestissement) sont clairement indiquées dans le guide du personnel enseignant.

4. La pertinence des éléments facilitant l'apprentissage

- Le matériel nécessaire à la réalisation du projet ou à la résolution d'une situation faisant problème est varié afin de maintenir la motivation de l'élève et de favoriser le développement de compétences diverses.
- Chacune des trois étapes de la démarche pédagogique intègre des aspects pertinents au regard de la démarche de l'élève et de celle du personnel enseignant dans le guide :
  - préparation;
  - réalisation;
  - intégration et réinvestissement.
- Le contenu des situations d'apprentissage est rattaché à la vie courante de l'élève.
- Les situations d'apprentissage portent sur des sujets variés.
- L'équilibre est maintenu entre les différents milieux (urbain, rural, etc.) traités dans les situations d'apprentissage.
- Les pistes pédagogiques (suggestions d'exploitation des situations d'apprentissage, de l'utilisation des TIC, etc.) données dans le guide destiné au personnel enseignant sont pertinentes.

5. L'adéquation des illustrations à l'information

- Les schémas, tableaux, graphiques, cartes, photographies, dessins, etc., proposés sont en rapport avec l'information véhiculée.

L'évaluation des aspects socioculturels consiste à s'assurer que le matériel représente adéquatement la diversité de la société québécoise et qu'il est exempt de toutes formes de discrimination, par exemple, relativement à la représentation de personnes appartenant à des groupes minoritaires ou encore aux

rapports entre les personnes des deux sexes.

L'évaluation des aspects publicitaires est effectuée dans le but de s'assurer que le matériel didactique destiné à l'élève (manuel et fiches reproductibles) est exempt de toutes formes de publicité.

L'évaluation des aspects matériels permet de répondre à un certain nombre d'exigences posées du point de vue de la personne qui utilise le matériel, particulièrement en ce qui a trait à la durabilité de la couverture et de la reliure du manuel de l'élève ainsi qu'à la lisibilité du texte et des illustrations.

Enfin, le matériel doit respecter les règles du bon usage de la langue et du code grammatical, les règles et les conventions propres à la toponymie, les règles relatives à la santé et à la sécurité ainsi que les conventions relatives au système international d'unités et aux autres normes d'écriture.

Les dictionnaires, les grammaires, les atlas et les bibles, qui sont jugés indispensables notamment dans l'apprentissage des langues, et dont la fréquence d'utilisation s'avère en général élevée, sont considérés comme du matériel didactique de base. De ce fait, ces ouvrages sont admissibles à l'approbation et sont soumis à des critères spécifiques, mais liés à des catégories similaires à ceux utilisés dans l'évaluation des ensembles didactiques.

Ce sont des personnes en exercice dans le milieu scolaire, enseignantes et enseignants ou conseillères et conseillers pédagogiques qui, à la suite d'un appel lancé au réseau par le BAMD, ont manifesté un intérêt certain pour faire le travail d'évaluation du matériel didactique. Ces personnes sont libres de toutes attaches avec les maisons d'édition. Elles connaissent les principes directeurs de la réforme, les diverses composantes du Programme de formation de l'école québécoise (compétences disciplinaires, compétences transversales, domaines généraux de formation) ainsi que les méthodes d'application des grilles d'évaluation. Leur travail consiste à exercer un jugement professionnel sur la façon dont un matériel répond aux exigences liées à l'approbation.

Lorsque ces personnes ont complété leur mandat, le personnel professionnel du BAMD rédige le rapport d'évaluation qui sera entériné par la Direction des ressources didactiques avant son dépôt au CERD.

Les membres du CERD analysent le matériel didactique à la lumière du rapport d'évaluation et de leur expertise personnelle; ces personnes rendent la décision de recommander ou non au ministre l'approbation du matériel.

Dès que le ministre approuve un matériel didactique, le BAMD inscrit le titre de ce matériel sur une liste qui peut être consultée sur le site Internet du Ministère, à l'adresse suivante : www.meq.gouv.qc.a/bamd

Dans une perspective d'appui à la réforme scolaire, la réflexion amorcée concernant les ressources didactiques et particulièrement les fonctions du matériel de base devrait permettre de mieux orienter les travaux en ce domaine, ce qui s'avérera utile considérant la venue prochaine des programmes d'études du secondaire.

M^me^ Denyse Moreau est coordonnatrice du BAMD et secrétaire du CERD à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation.

1. *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique – Enseignement primaire*, BAMD – DRD, 2001.

« C'est beau, mais… »

« C'est bien intéressant ce matériel. Je pense que mes élèves vont aimer cela. Je n'aurai pas de difficulté à les motiver pour ce projet. »

« Ah non ! pas encore du matériel sur des sujets qui ne concernent pas directement l'école. Il ne faut plus se laisser distraire de l'essentiel ! Il faut cesser de prendre l'école pour un fourre-tout ! »

Voilà des réactions que l'on peut entendre formulées de différentes façons dans l'ensemble des milieux scolaires. Ces commentaires positifs ou négatifs portent sur une même réalité : le matériel éducatif proposé par différents ministères et organismes gouvernementaux dans le but d'informer et de former les élèves du Québec au regard de questions contemporaines ayant une incidence importante sur leur vie.

Bien convaincus que la formation des jeunes en matière de santé, de sécurité, d'environnement, de consommation, etc. est essentielle et que l'école est le lieu privilégié pour les joindre, les ministères et les organismes rivalisent de créativité pour produire du matériel attrayant et pertinent. Devant la difficulté de convaincre l'ensemble des écoles du Québec de tirer profit de leurs offres de service, plusieurs d'entre eux demandent au ministère de l'Éducation de leur faciliter la tâche en reconnaissant la pertinence de leurs productions.

Plutôt que de continuer à répondre à la pièce à ces demandes, le ministère de l'Éducation a jugé opportun de convoquer un comité interministériel qui pourrait dégager les meilleures façons d'harmoniser les activités éducatives que les différents ministères et organismes destinent aux écoles du Québec. Ce comité pourrait également leur suggérer des manières de faire connaître leurs offres de service aux milieux scolaires.

Photo : Denis Garon

Harmoniser les activités éducatives, conçues par les ministères et les organismes et destinées au réseau scolaire, voilà donc ce que proposait en janvier 2001 M^me^ Pauline Champoux-Lesage, alors sous-ministre de l'Éducation, à une vingtaine de ministères et d'organismes gouvernementaux.

La sous-ministre les invitait à consolider leur collaboration avec le ministère de l'Éducation. Il s'agissait en fait de se donner des moyens

Photo : Denis Talbot

pour assurer la cohérence et la complémentarité de ces activités avec le nouveau cadre de référence que constitue le Programme de formation. Dans le contexte de la réforme du curriculum, cette idée était particulièrement pertinente, et la réponse unanimement positive des ministères et des organismes invités est venue le confirmer. Un comité interministériel a donc été formé et il a tenu, le 27 mai dernier, sa septième session de travail.

Effectivement, ainsi que le prescrit le Programme de formation, on donne une place centrale aux liens entre les apprentissages traditionnellement scolaires et les « expériences de vie ». On invite les écoles à appuyer les apprentissages disciplinaires sur des questions débordant le cadre scolaire, qui sont regroupées en cinq domaines généraux de formation. L'idée est de poursuivre les intentions éducatives de chacun de ces domaines dans les enseignements disciplinaires, mais aussi dans toutes les autres interventions éducatives. Compte tenu de ce nouvel aspect du Programme de formation, le matériel proposé par les ministères et les organismes devient une source encore plus précieuse de ressources informatives et formatives, en complément du matériel pédagogique plus officiel. Ce nouveau matériel devrait permettre d'exécuter des tâches intégrant les apprentissages transversaux et les apprentissages disciplinaires, voire transdisciplinaires.

Rappelons que les programmes scolaires précédents faisaient place à certaines préoccupations du développement personnel de l'élève en les intégrant dans des contenus disciplinaires, comme la formation personnelle et sociale, l'enseignement moral et religieux, l'écologie, la biologie, l'économie familiale, l'éducation économique, ou encore par le soutien de certains services complémentaires, comme les services de santé et les services d'orientation. Des cours étaient donnés au secondaire. Cependant, c'était souvent trop peu, trop tard.

C'est désormais à partir des domaines généraux de formation[1], et ce, de l'éducation préscolaire jusqu'à la fin du secondaire, que les élèves apprendront à développer des attitudes et des comportements appropriés. Ces domaines seront donc très souvent le point de départ des situations éducatives que les enseignants mettront en place. En ce sens, ces derniers auront besoin de nombreuses ressources documentaires validées et mises à jour. Les ministères et les organismes membres du comité se sont donné comme mandat d'accompagner les enseignants dans leur démarche éducative et de les informer de tout ce qu'ils peuvent mettre à leur disposition.

Dès les premières rencontres, les participants ont constaté l'abondance et la qualité des productions ainsi que les liens entre celles-ci et le Programme de formation. Placés dans une logique de concertation et d'entraide, ils abordent l'idée de rendre plus facilement accessible au milieu scolaire l'ensemble de leur production et s'interrogent sur la possibilité de faire des alliances pour offrir des produits ayant des objets communs.

Les rencontres sont aussi l'occasion de s'approprier certains des principaux éléments de la réforme : les visées de compétences, l'engagement de l'élève dans ses apprentissages, la responsabilité partagée des enseignants. Dans les projets en élaboration, on tiendra compte de ces éléments.

Histoire de s'entraider dans la poursuite d'une même visée éducative, deux partenaires se sont engagés dans la réalisation d'un projet commun, soit le Colloque sur l'éducation à la citoyenneté. Tenu en novembre dernier, il a permis de regrouper près de 800 personnes des milieux scolaires et communautaires. Ce projet réalisé en un temps record, grâce à l'étroite collaboration du ministère des Relations avec

Les domaines généraux de formation et les intentions éducatives qui donnent une direction commune aux actions à accomplir

Santé et bien-être

Amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité.

Orientation et entrepreneuriat

Offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.

Environnement et consommation

Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation.

Médias

Développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs.

Vivre-ensemble et citoyenneté

Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école et de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

Les ministères et les organismes gouvernementaux

Membres du comité

Commission de la santé et de la sécurité du travail

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec

Le Directeur général des élections du Québec

Société de la faune et des parcs du Québec

Ministère de la Culture et des Communications

Ministère de l'Éducation

Ministère de la Justice

Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie

Ministère de la Sécurité publique

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration

Ministère des Ressources naturelles ;

Ministère du Revenu

Office de la protection du consommateur

Secrétariat au loisir et au sport

Société de l'assurance automobile du Québec

Quelques-unes des nombreuses productions réalisées à l'intention des milieux scolaires

Concours « Sois prudent, roule gagnant ! », de la SAAQ

Et si ça t'arrivait ? et *La mécanique prend la route*, de la SAAQ

Taxes et impôts au Québec : pourquoi et pour qui ?, du ministère du Revenu

L'hépatite B, c'est quoi ça ?, du ministère de la Santé et des Services sociaux

Mieux vivre ensemble dans la cour d'école, Guide d'animation et d'aménagement, de Kino-Québec, en partenariat

Défi prévention jeunesse, de la Commission de la santé et de la sécurité du travail, en partenariat

L'écho de la forêt, du ministère des Ressources naturelles

Le feu follet, du ministère de la Sécurité publique, en partenariat

Document pédagogique pour l'élection du conseil étudiant, du Directeur général des élections

Espace découvert, « loin d'être bête », de la Société de la faune et des parcs

Une profession à la mesure des aspirations des jeunes, Programme d'aide à la relève en science et technologie, du ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie

les citoyens et de l'Immigration et du ministère de l'Éducation, a été fort apprécié par celles et ceux qui ont pu y participer. Pour eux et pour les personnes qui n'ont pas eu la chance d'y prendre part, deux textes à paraître permettront de puiser à la source des nombreuses activités présentées alors une certaine inspiration pour leurs propres projets :

- en août, on lancera le guide d'accompagnement du film de Manuel Foglia sur la citoyenneté destiné aux enseignants d'histoire et d'éducation économique de quatrième et de cinquième secondaire ;
- en novembre, lors de la Semaine québécoise de la citoyenneté, on lancera le suivi des ateliers. Ce cahier intitulé : *Vers une éducation à la citoyenneté* présentera, à l'intention des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire, des pistes de réinvestissement pédagogique à partir des ateliers tenus lors du colloque.

Si les productions des ministères et des organismes permettent aux écoles d'accomplir des tâches intégrant le développement de compétences disciplinaires et transversales tout en poursuivant les intentions éducatives des domaines généraux du Programme de formation, qui s'en plaindra ? Certainement pas les enseignantes et les enseignants qui trouveront là du matériel d'appoint pour planifier, réaliser et évaluer leurs activités.

Autant les maisons d'édition que les enseignants auront ainsi accès, dans les textes informatifs et les bases de données rendues disponibles, à des sources de renseignements validées et mises à jour, qu'ils pourraient faire exploiter par les élèves dans des activités d'apprentissage.

M^me^ Nicole Gagnon est responsable du comité et M^me^ Francine Payette en est la secrétaire. Toutes deux sont des professionnelles de la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation.

1. Voir l'encadré intitulé : Les domaines généraux de formation et les intentions éducatives qui donnent une direction commune aux actions à accomplir.

« La réponse est OUI... mais rappelez-moi la question. »
Woody Allen

Pierre Moeglin, professeur et directeur de la formation doctorale et du laboratoire des sciences de l'information et de la communication (LabSic) à l'Université Paris XIII, concluait sa conférence aux Rencontres internationales du multimédia d'apprentissage (RIMA) en disant « oui » au multimédia d'apprentissage... mais il avait en tête et citait la célèbre phrase de M. Allen.

Le « oui » de Pierre Moeglin est lié à la pertinence sociologique et économique du multimédia. C'est l'intensification sociale, selon lui, de deux types de processus qui justifient cette pertinence : les processus d'industrialisation éducatifs (quel paradoxe !) et les processus de « marchandisation » (sic). Ça fait « mal aux valeurs » d'entendre de tels propos. Mais il faut contextualiser, dirait Jacques Tardif. Les paradigmes, ces ensembles de normes et de valeurs qui changent doucement et s'imposent presqu'insensiblement, seraient responsables de ces processus « en devenir ». La société change ! « L'apprenant » est la nouvelle figure sociale dominante. Tellement dominante qu'on modifie actuellement nos programmes, nos approches et notre matériel didactique en fonction de ce paradigme. On parle de « société apprenante » et de « communauté d'apprentissage », et ce, après un siècle et demi d'approches ciblant la démocratisation du savoir, l'égalité des chances et le progrès social par l'éducation pour tous. Après 150 ans pendant lesquels le manuel scolaire a joué le rôle de ressource individuelle au service des masses, le multimédia offre déjà le « libre-service » du chassé-croisé entre l'école et la vie. Les valeurs de liberté de choix, de responsabilité face à ses échecs et de gestion de son apprentissage accompagnent le nouveau paradigme. Ces valeurs nous conduisent au rôle central qui sera dévolu au « multimédia-manuel » comme matériel didactique « réinventé ».

Les RIMA ont aussi donné l'occasion de traiter spécifiquement de cette « réinvention ». Des représentants français de Bordas-Nathan et d'Éditronics ont présenté le « I-manuel » et le « I-cartable », tout en préparant la classe électronique et l'établissement de même type. Les quatre étages du modèle en construction, disent-ils. L'objectif de la démarche est un matériel didactique alliant le papier (très peu) et Internet dans un contexte « facile à utiliser » pour toutes et pour tous : enseignantes, enseignants et élèves. Expérimentations à l'appui !

Un « I-manuel » est un manuel scolaire disponible sur Internet pour une communauté d'utilisateurs, lesquels y accèdent par mot de passe et où ils retrouvent toutes les fonctionnalités que l'ordinateur peut rendre possibles, du texte à la vidéo en passant par l'accès instantané à un lexique, à un dictionnaire ou à la personnalisation de l'outil. Un « I-cartable » est l'interface tactile de « libre-service » qui permet de naviguer dans le « I-manuel » et ses ressources. En cas de panne électronique, un manuel « minimaliste » demeure disponible en format papier. L'évaluation de ces ensembles didactiques réinventés est en cours. De prime abord, tous les intervenants y voient un petit « plus » difficile à circonscrire.

Mais les chercheurs ont déjà trouvé la réponse. Pour évaluer l'impact du multimédia éducatif, il faudra du recul, une distance critique, un environnement paradigmatique davantage renouvelé et un enchaînement nouveau des composantes de l'acte éducatif. Bref, il faudra plus de temps ! En attendant, il est permis de penser que le multimédia éducatif est un « bien » aux propriétés cachées... qui se révèlent longtemps après. L'impact sur ce que l'on pourrait appeler la « productivité scolaire recherchée » est tout aussi caché. Les chercheurs disent déjà : ni favorable, ni défavorable. Mais la question est-elle de rechercher une « productivité scolaire » ?

Quelle que soit la réponse à cette question, un univers multimédia d'apprentissage se construit autour de nous et dessine déjà une perspective qui nous laisse perplexe. L'objectif du multimédia d'apprentissage serait, nous dit-on, « un renouvellement global des pratiques pédagogiques ». Lequel précède l'autre ?

En mars 2002, les RIMA ont rassemblé à Québec 300 personnes venant de divers milieux : l'industrie, l'éducation, la culture, la muséologie, les municipalités, le gouvernement et autres. Un métissage de cultures assez complexe. Des participants provenant de France, de Belgique, d'Angleterre, des États-Unis, du Mexique, du Québec ou d'autres provinces canadiennes. Un contenu parfois riche, parfois décevant. Une orientation nettement « entreprise ». Mais une première édition réussie dans les circonstances. Le milieu de l'éducation ose espérer que, dans les prochaines années, on portera une plus grande attention à ses besoins spécifiques au regard du multimédia d'apprentissage et de modalités d'inscription qui seraient plus près des normes du réseau scolaire primaire et secondaire.

M. Paul Roy est coordonnateur du RÉCIT à la Société GRICS.

Partager de nouveaux savoir-faire

Tel était l'objectif du colloque sur l'intégration et la scolarisation des élèves immigrants organisé par la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, qui a eu lieu à Montréal en mai dernier. Les 225 participants et participantes ont alors pu prendre connaissance des recherches-actions menées dans des écoles du Québec au cours de l'année scolaire 2001-2002. Ces recherches-actions découlent du plan d'action qui accompagne la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle parue en 1998. Soutenues par le Ministère, les équipes qui ont réalisé les projets pilotes ont expérimenté de nouvelles approches pédagogiques et des modes diversifiés d'intervention auprès des élèves immigrants.

Outre qu'ils voulaient favoriser le partage de nouveaux savoir-faire, les organisateurs et les organisatrices du colloque souhaitaient sensibiliser le milieu scolaire à la problématique des élèves immigrants sous-scolarisés. Bien qu'ils soient peu nombreux, comme le rappelle dans la conférence d'ouverture M^me^ Marie-France Benes, directrice générale des régions au ministère de l'Éducation, il n'en reste pas moins que ces élèves demandent une attention et des actions particulières afin de favoriser leur réussite. Ils ont souvent vécu des traumatismes, ils se trouvent devant le défi d'apprendre à lire et à écrire, et cela, en langue étrangère, ils n'ont pas d'habitudes de la classe, et il est difficile d'envisager un cheminement à long terme pour les plus âgés. La situation de ces élèves est mal connue, aussi, affirme M^me^ Benes, « les enseignants sont démunis devant des enfants qui sont presque des énigmes ». C'est pourquoi elle salue le courage de ceux et celles qui ont participé aux projets pilotes et qui, ce faisant, ont accepté de prendre le risque de se tromper, d'être critiqués mais aussi d'avoir la satisfaction d'acquérir de nouveaux savoir-faire et de les partager avec leurs collègues.

Retraçant l'évolution de l'accueil des élèves immigrants au cours des 30 dernières années, la conférencière insiste sur la nécessité de varier les modèles d'intégration, même si les classes d'accueil sont efficaces, et d'envisager la responsabilité collective de l'école. Les enseignantes et enseignants des classes d'accueil ne peuvent pas assumer seuls la responsabilité de l'intégration et de la scolarisation des élèves immigrants. Toute l'école doit y prendre part.

Au nombre de dix-huit, répartis dans cinq commissions scolaires (de la Capitale, Marguerite-Bourgeoys, de Laval, de Montréal, des Draveurs), les projets pilotes présentés par ceux et celles qui les ont mis en œuvre, et même par quelques élèves, misent avant tout sur l'utilisation d'approches pédagogiques novatrices pour stimuler les élèves et les rendre plus actifs dans leur apprentissage : des projets auxquels se greffe l'étude de diverses matières, l'apprentissage coopératif, des tâches complexes, des scénarios pédagogiques assistés par de nouvelles technologies, des ateliers d'art dramatique, l'enseignement explicite de la lecture, la production de contes illustrés, des stratégies de lecture favorisant une plus grande autonomie de l'élève, des jeux éducatifs divers et des activités dans lesquelles les élèves immigrants excellent.

Certains projets privilégient le décloisonnement de la classe d'accueil ou même l'intégration des élèves en classe ordinaire assortie d'une aide en petits groupes, selon l'année, pendant quelques heures par cycle.

Les projets nécessitent bien sûr le recours à l'ensemble des personnes-ressources de l'école : orthopédagogues, psychologues, conseillères et conseillers pédagogiques, etc., de même qu'une collaboration particulière des enseignants et des enseignantes des différentes matières au secondaire. Certains projets comportent également un volet « Parents ».

Outre la présentation des projets pilotes, quatre brefs exposés ont permis d'éclairer divers aspects des travaux en cours pour favoriser l'intégration et la scolarisation des élèves immigrants.

M^me^ Andrée Marquis, de la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, a fait le point sur l'ensemble des actions du Ministère : programme de soutien au milieu scolaire, recherche, projets pilotes, création de réseaux, formation, etc.

Puis, M^mes^ Françoise Armand et Louise Poirier, de l'Université de Montréal, ont présenté l'outil qu'elles ont élaboré pour repérer les élèves en grand retard scolaire parmi ceux qui sont nouvellement arrivés. Il s'agit d'un instrument diagnostique concernant les mathématiques qui comportera trois versions : deux pour le primaire et une pour le début du secondaire.

Ensuite, M. Michel Laurier, de l'Université de Montréal, a montré comment on peut changer des pratiques à travers des projets d'intégration et de soutien. Pour cela, il a insisté sur l'importance d'intégrer l'évaluation du produit et du processus aux projets afin d'informer les acteurs des résultats de leurs actions, de comprendre et d'expliquer ce qui a bien fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné ainsi que de permettre le transfert en précisant les conditions nécessaires.

Enfin, M^me^ Suzanne Dyotte, de la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, a esquissé quelques perspectives d'avenir afin de poursuivre la mise en œuvre du plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

En ce qui a trait à l'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés, il faudra certes : 1) continuer d'étudier et de diffuser les différents modèles et approches efficaces ; 2) inciter les commissions scolaires à mettre en œuvre l'orientation de

la politique qui a pour objet de favoriser le maintien de ces élèves dans les écoles de quartier ; 3) soutenir le milieu scolaire dans la recherche de moyens variés pour aider les élèves en reconduisant certains projets, notamment ceux qui mettent l'accent sur des formes d'organisation de l'enseignement et d'action pédagogique de nature à répondre aux besoins de ces élèves, qui favorisent la participation de tout le personnel de l'école au processus d'intégration, qui concernent le rapprochement des parents de l'école et qui offrent de l'accompagnement aux enseignants et aux enseignantes des classes ordinaires qui accueillent ces élèves.

Pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire, il faudra : 1) terminer l'élaboration d'un outil diagnostique permettant de les repérer rapidement ; 2) reconduire les projets qui ont besoin d'une seconde année pour atteindre leurs objectifs ; 3) bâtir une grille d'observation et un outil de suivi et d'intervention personnalisée ; 4) offrir de la formation, de l'accompagnement professionnel et du soutien au personnel travaillant auprès des jeunes ; 5) rappeler au milieu scolaire que ces élèves doivent avoir accès à des services complémentaires appropriés, 6) produire des scénarios pédagogiques et adapter le matériel didactique pour favoriser les tâches complexes, les situations authentiques et la multidisciplinarité ; 7) examiner les cheminements possibles pour les élèves qui sont âgés de 14 ans et plus.

Il reste donc encore beaucoup de travail à accomplir si l'on veut que se réalise le scénario futuriste fort optimiste qui a été présenté par la troupe de théâtre Piperni-Bédard tout au long du colloque. Il faudra sans doute, comme le souhaite l'équipe de la Direction des services aux communautés culturelles, que chacun accepte de partager son savoir-faire, mais aussi de changer ses façons de faire pour en adopter d'autres plus favorables à la réussite des élèves.

M^me^ Luce Brossard est rédactrice pigiste.

La maternelle : une série de vidéos didactiques pour soutenir la mise en œuvre du programme d'éducation préscolaire

En décembre dernier, le Département de l'audiovisuel de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) procédait au lancement de la série de vidéos didactiques sur la maternelle. Ces vidéos ont été réalisées par M^me^ Georgette Goupil, professeure au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal, en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Québec.

Ces documents vidéo présentent divers thèmes illustrant comment il est possible de créer des conditions qui favorisent le développement des différentes compétences du programme d'éducation préscolaire.

Dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec, ces vidéos didactiques sont d'excellents outils de formation qui s'adressent au milieu tant universitaire que scolaire. Un guide d'animation accompagne chaque vidéo et offre différents scénarios d'animation selon que l'on s'adresse à des enseignantes et à des enseignants en exercice, à des étudiantes et des étudiants en formation initiale à l'enseignement ou à des parents.

Ces vidéos répondent bien aux exigences de la formation initiale des étudiants et des étudiantes des différentes facultés d'éducation des universités. Elles proposent des images d'enfants en action sur des propos d'enseignants et d'enseignantes spécialistes de l'éducation préscolaire. Ce va-et-vient entre la théorie et la pratique peut aussi servir aux professeurs associés qui accompagnent des stagiaires afin de leur permettre de se familiariser avec les pratiques en rapport avec les compétences du programme d'éducation préscolaire.

Servant d'éléments déclencheurs, les vidéos favorisent les discussions autour des différents thèmes traités. Considérant la place importante que prend la formation continue des enseignants dans le contexte de la réforme scolaire au Québec, ces documents vidéo sont d'excellents outils de formation. Utilisés à titre informatif auprès des parents, ils mettent en évidence la transdisciplinarité du programme d'éducation préscolaire. Ainsi, les vidéos permettent de valoriser les apprentissages effectués par les enfants à travers le développement de différentes compétences.

En complément du programme d'éducation préscolaire, les vidéos viennent préciser les pratiques qui permettent l'actualisation des six compétences du programme. Ainsi, elles peuvent servir d'élément déclencheur lors de rencontres d'équipe ; les sujets traités pourront favoriser les discussions et ainsi permettre au personnel enseignant de porter un regard réflexif sur ses pratiques pédagogiques.

De plus, il s'avère intéressant d'utiliser les vidéos pour faire connaître le programme d'éducation préscolaire à celles et ceux qui enseignent aux élèves du premier cycle.

Au Québec, une copie de chaque vidéo en version française et anglaise a été ou sera expédiée dans chacune des commissions scolaires[1].

Les vidéos peuvent être reproduites par la commission scolaire et distribuées à des fins didactiques dans ses différentes écoles. Les guides d'animation qui accompagnent chaque vidéo sont aussi disponibles sur le site Internet du ministère de l'Éducation du Québec.

Pour le réseau d'éducation du Québec, on peut faire l'achat des vidéos sur le site de Télé-Québec.

Certaines vidéos sont aussi diffusées périodiquement au Canal Savoir. On peut consulter l'horaire de diffusion sur le site Internet de cette chaîne.

Hors Québec et au Québec, en dehors du réseau des écoles privées et publiques, toutes les vidéos sont distribuées par le Département de l'audiovisuel de l'UQAM.

Voici les titres de la série « La maternelle » :

1- *Présentation du programme d'éducation préscolaire* (13-1000-15) ; guide d'animation (13-1000-16) : Présentation des dimensions importantes du programme d'éducation préscolaire accompagnée de témoignages d'enseignantes et d'enseignants ainsi que de scènes quotidiennes de classes de maternelle du Québec.

2- *Un projet dans ma classe* (13-1000-01) ; guide d'animation (13-1000-02) : Utilisation de la pédagogie du projet, des différentes étapes, du choix du sujet jusqu'à la présentation du projet à la maternelle.

3- *Des mots qui parlent* (13-1000-03) ; guide d'animation (13-1000-04) : Présentation des facteurs facilitant l'émergence de l'écriture et de la lecture dans le développement de la communication à la maternelle.

4- *À chacun son projet* (13-1000-05) ; guide d'animation (13-1000-06) : Illustration de démarches d'enfants, d'enseignantes et d'enseignants en vue de la réalisation de divers projets.

5- *L'émergence de l'écrit* (13-1000-07) ; guide d'animation (13-1000-08) : Entrevue avec M^me^ Jacqueline Thériault, spécialiste de l'éducation, sur les conditions de base favorisant l'émergence de l'écriture et de la lecture chez les enfants de la maternelle.

6- *La mathématique au quotidien* (13-1000-09) ; guide d'animation (13-1000-10) : Illustration des moyens par lesquels des enseignantes et des enseignants de la maternelle permettent aux enfants d'apprivoiser les mathématiques à travers les différentes activités.

7- *Science et technologie à la maternelle* (13-1000-11) ; guide d'animation (13-1000-12) : Illustration des moyens par lesquels des enseignantes et des enseignants de la maternelle permettent aux enfants d'apprivoiser la science et la technologie à travers différentes activités.

8- *Découvrir la science et la technologie avec de jeunes enfants* (13-1000-17) ; guide d'animation (13-1000-18) : Illustration des moyens par lesquels des enseignantes et des enseignants de la maternelle ainsi que celles et ceux du premier cycle permettent aux enfants d'apprivoiser la science et la technologie à travers différentes activités. Entrevue avec M^me^ Julie Payette, astronaute.

9- *Technologies de l'information et de la communication* (13-1000-13) ; guide d'animation (13-1000-14) : Illustration de divers projets où il y a, en classe, utilisation des technologies de l'information et de la communication. Le document présente des projets de correspondance par Internet, le portfolio électronique et un projet d'école axé sur la diffusion d'une émission radio.

10- *Le jeu, selon Madeleine Baillargeon* (codes à venir) : Présentation de différents jeux et de leur contribution à l'apprentissage des enfants à la maternelle.

Voici les titres de la série « Kindergarten »[2] :

1- *Preschool Education Program* (13-1000-15A) ; guide d'animation (13-1000-16A) ;

2- *Emergent Literacy* (13-1000-07A) ; guide d'animation (13-1000-08A) ;

3- *Emergent Mathematics* (13-1000-9A) ; guide d'animation (13-1000-10A) ;

4.1- *Sharing Practices with Christiane part 1* (13-1000-01A).

5- *Learning Through Play* (13-1000-03A) ; guide d'animation (13-1000-04A) ;

6- *Science & Technology with Young Students* (13-1000-17A) ; guide d'animation (13-1000-18A) ;

7- *Science and Technology in Kindergarten* (13-1000-11A) ; guide d'animation (13-1000-12A) ;

8- *Information and Communication Technologies in Kindergarten* (13-1000-13A) ; guide d'animation (13-1000-14A).

Voici les adresses Internet à consulter :

MEQ :
http://www.meq.gouv.qc.ca/dfgj/publications/publications.htm

Télé-Québec :
http://www.telequebec.qc.ca/

Canal Savoir :
http://www.canal.qc.ca/

Service de l'audiovisuel de l'UQAM :
http://www.sav.uqam.ca
téléphone : (514) 987-4406

M^me^ Christiane Bourdages Simpson est chargée de cours à l'Université du Québec à Hull ainsi qu'à l'Université de Sherbrooke. Elle est également formatrice et consultante en éducation.

---

1 Certains titres ont déjà paru et les autres paraîtront durant l'année scolaire 2002-2003.

2 Les vidéos réalisées en anglais sont des versions originales et non des traductions.

Les entreprises industrielles modernes recherchent des candidats habiles à travailler en groupe et à résoudre des problèmes, qui possèdent une formation scientifique solide et des qualités de leadership. La Compétition canadienne de robotique (CCR) contribue à développer ces habiletés à travers un projet multidisciplinaire qui incorpore la science, les mathématiques et la technologie.

L'attrait du sport et de la compétition sert à motiver des équipes d'élèves à construire un robot. Cet « athlète » rivalisera avec des robots construits par d'autres écoles dans un sport différent chaque année. L'imagination, l'initiative et l'innovation sont donc à l'honneur à la CCR.

La CCR a été fondée en 2000 par quatre professeurs de science du secondaire : Mike Downey, Tom Downey, Brad Moffat et moi-même. La première édition de la Compétition a eu lieu à l'hiver 2002, Collège Laval.

Notre préoccupation était d'offrir une mise en situation motivante qui utiliserait les principes de la réforme et les forces du curriculum du secondaire au service de l'apprentissage des élèves. Ces derniers constituent donc le cœur du projet et tous les autres acteurs gravitent autour d'eux pour maximiser la situation d'apprentissage.

Nous avons structuré la compétition et toute la démarche des élèves en visant l'atteinte des objectifs suivants :

- organiser une activité centrée sur les élèves, tant dans ses caractéristiques que dans sa réalisation ;
- mettre en pratique les principes de la réforme et les compétences transversales : acquisition de données, communication, résolution de problème, etc. ;
- créer un projet qui mettra à profit et développera des connaissances et des habiletés concernant la science, la mathématique, l'informatique et les langues ;
- mettre au point une application qui accentuera le lien entre les notions vues en classe et le milieu de travail ;
- encourager une dynamique d'équipe propice au développement d'habiletés de communication ;
- promouvoir l'atteinte d'un objectif commun en cultivant le travail coopératif ;
- enseigner que la poursuite de l'excellence est plus importante que la victoire.

Afin de tirer un maximum de profit de la situation d'apprentissage créée par la construction du robot, nous y avons greffé trois autres volets. La CCR atteint en effet son plein potentiel multidisciplinaire en fournissant un contenu pour d'autres activités scolaires.

Toutes les écoles recevront simultanément les spécifications du jeu à l'occasion du lancement de la compétition au début du mois de janvier 2003. Elles disposeront ensuite de huit semaines pour imaginer, concevoir, modéliser et faire la construction de leur robot.

Au moment du lancement, un ensemble de départ leur sera remis. Celui-ci comprend toutes les pièces de base : émetteur et récepteur radio, contrôleur de courant, moteurs et source d'énergie. Cet ensemble permet d'uniformiser les moyens à la disposition des écoles et contribue ainsi à donner une

chance égale à tous lors de la compétition.

D'une longueur maximale de douze pages, le journal comprendra trois sections. La présentation de l'école participante et des équipes d'élèves engagés dans la réalisation des quatre volets constituera la première section. La deuxième section sera consacrée exclusivement au robot : les étapes de la construction, les problèmes éprouvés et leur solution éventuelle, le fonctionnement de la version finale, etc. Le tout devra être accompagné de schémas, de plans ou de photos. La troisième section sera réservée aux témoignages des élèves : ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont apprécié et leur évaluation du temps consacré à ce projet.
De plus, et cela est une caractéristique importante de la compétition, le journal, comme tous les autres volets, utilisera en quantité égale le français et l'anglais. Ainsi, les élèves mettront à profit des connaissances et des habiletés acquises dans leurs cours de français et d'anglais, outre qu'ils exploiteront la connaissance de logiciels de mise en page et de dessin technique.

Les connaissances et les habiletés acquises dans les cours d'informatique seront fortement sollicitées à travers la programmation d'un site Web sur la robotique. Les langages de programmation HTML, Flash et Java seront indispensables.

Tout au long du projet, de la décision de participer jusqu'aux dernières retouches apportées au robot, l'équipe de la vidéo procédera à l'enregistrement de séquences.
Le montage de la vidéo pourra prendre la forme d'un reportage, d'un documentaire ou même d'une fiction de 5 minutes. Les élèves rédigeront un scénario et planifieront les séquences supplémentaires à filmer. Ils verront ensuite au montage vidéo et assembleront une bande sonore incluant des commentaires bilingues (ou sous-titrés), la prise de sons et une musique entraînante.

La composition d'une équipe qui participera à la CCR peut varier d'une poignée d'élèves et d'un enseignant jusqu'à une petite troupe composée d'élèves, de plusieurs enseignantes ou enseignants, de parents et de mentors.
Nous vous attendons pour la deuxième édition de la Compétition qui se tiendra de nouveau au Collège Laval, du 20 au 22 février 2003.
Pour de plus amples renseignements, s'adresser à la personne suivante :

Monsieur André Barette
Compétition canadienne
de robotique
Collège Laval
275, rue Laval
Laval (Québec) H7C 1W8
Téléphone : (450) 661-7714
Télécopieur : (450) 661-7146
Courriel : baretta@college.laval.qc.ca

Devant le trop grand nombre de jeunes qui sortent du système scolaire sans avoir terminé leur programme d'études, les participantes et les participants au Sommet du Québec et de la jeunesse se sont entendus sur la nécessité d'un réinvestissement important en éducation en fonction de plusieurs priorités nationales. Conséquemment, le gouvernement du Québec a créé un programme de recherche qui permettra de mieux cerner les facteurs favorisant la réussite et la persévérance scolaires.
D'une part, cette action reflète la grande orientation du plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation, *Accroître la réussite scolaire des élèves, des étudiantes et des étudiants, en favorisant un maximum d'apprentissages et la persévérance jusqu'au diplôme*, ainsi que la deuxième orientation de la Politique québécoise de la jeunesse[1], *Assurer le développement du plein potentiel des jeunes*, notamment en les soutenant dans leur cheminement scolaire et en combattant le décrochage scolaire.
D'autre part, elle s'inscrit dans les orientations de la nouvelle Politique québécoise de la recherche et de l'innovation[2], qui reconnaît la réussite scolaire et l'innovation pédagogique comme des secteurs à fort potentiel en sciences sociales et humaines. Cette politique vise à favoriser le mieux-être de la population québécoise en misant sur la qualité de la formation des citoyens, sur l'avancement et le partage des connaissances et sur la compétence des chercheurs.
Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation s'est associé au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture pour la réalisation des travaux de développement et la gestion du programme de recherche.
Le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires soutient les projets réalisés en partenariat avec les organismes communautaires, le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux. De plus, les chercheuses et les chercheurs qui veulent bénéficier d'une subvention dans le cadre de ce programme doivent proposer des mesures concrètes pour faciliter la diffusion de leurs résultats de recherche auprès des décideurs, du personnel scolaire et des autres personnes concernées ainsi que leur appropriation et leur application par ceux-ci.
Par ailleurs, en encourageant la participation des chercheuses et des chercheurs de l'éducation et de plusieurs autres disciplines, notamment des domaines des sciences sociales, politiques, économiques et de la psychologie, les initiateurs du programme souhaitent élargir les perspectives de recherche dans ce champ d'études. Ainsi, les facteurs individuels, sociaux, culturels, organisationnels et systémiques qui influent sur la persévérance et la réussite scolaires pourront être analysés.
Tous les ordres d'enseignement sont visés par cet effort de recherche ainsi que tous les jeunes, qu'ils fréquentent ou non les établissements scolaires du Québec. Les travaux réalisés dans le cadre de ce programme enrichiront, notamment, les connaissances relatives à certaines catégories d'élèves qui, en raison de caractéristiques particulières, ont besoin de services spécifiques pour améliorer leurs chances de réussite. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation, les mères adolescentes, les jeunes autochtones et les jeunes adultes qui retournent aux études profiteront des retombées de ces recherches.

Promouvoir le développement de connaissances et d'outils permettant de soutenir adéquatement les élèves dans la poursuite de leur

cheminement scolaire et faciliter ainsi leur réussite.

Favoriser la création d'un partenariat entre le milieu de la recherche, le réseau de l'éducation, les organismes publics et les organismes communautaires.

Faciliter la diffusion des résultats de recherche auprès du personnel scolaire et des autres intervenants concernés ainsi que leur appropriation et leur application par ceux-ci.

D'une durée de trois ans, le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires comprend un programme thématique de recherche et des actions concertées. D'une part, le programme thématique de recherche fait l'objet d'un concours annuel auprès des chercheurs. Pour la première année du programme, la date de tombée des lettres d'intention était fixée au 3 mai 2002. D'autre part, les actions concertées se concrétisent par des appels d'offres qui se font tout au long de l'année pour répondre à des besoins spécifiques de recherche.

Sept axes de recherche ont été retenus. Les chercheuses et les chercheurs sont fortement encouragés à établir des liens entre ceux-ci.

1er axe – Les facteurs (perceptions, motivations, valeurs et comportements) contribuant au succès ou à l'échec scolaire.

2e axe – Les approches efficaces en matière de gestion, de formation du personnel scolaire, de stratégies pédagogiques, d'évaluation des apprentissages et d'évaluation institutionnelle.

3e axe – Les différences entre les garçons et les filles (les hommes et les femmes) relativement au cheminement scolaire, à l'abandon des études, au retour aux études, aux choix professionnels, aux conséquences de l'abandon et aux stratégies de prévention de l'abandon.

4e axe – Les modes de collaboration entre le milieu scolaire, la famille et la communauté.

5e axe – Les arrimages entre le milieu scolaire et le marché du travail.

6e axe – Les facteurs favorisant la réussite des élèves handicapés ou en difficulté et des élèves à risque.

7e axe – Le système d'éducation, ses composantes, ses institutions et ses programmes.

Des priorités ont été établies à partir de ces axes de recherche pour la première année du programme. Un comité-conseil formé de représentantes et de représentants de différents secteurs et directions du ministère de l'Éducation, d'une représentante des commissions scolaires et d'un représentant des collèges revoit annuellement les priorités de recherche.

Pour de plus amples renseignements sur le programme, consultez le site Internet du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture www.fqrsc.gouv.qc.ca ou communiquez avec Mme Nicole Lefebvre, responsable du programme à la Direction de la recherche et de l'évaluation du ministère de l'Éducation :

nicole.lefebvre@meq.gouv.qc.ca
ou (418) 644-7894.

1. SECRÉTARIAT À LA JEUNESSE, *La jeunesse au cœur du Québec – Politique québécoise de la jeunesse*, Québec, 2001, 67 pages.
2. MINISTÈRE DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, *Savoir changer le monde – Politique québécoise de la science et de l'innovation*, Québec, 2001, 169 pages.

Les actes des différents colloques ne sont pas des livres à grand tirage. Souvent austères, ils sont généralement appréciés de ceux qui ont assisté à un colloque et qui souhaitent garder la trace des conférences qu'ils ont entendues, de même que des spécialistes du domaine, qui se réfèrent à ces documents pour connaître les recherches de leurs collègues et suivre l'évolution de leur réflexion.

Or, le petit livre dont il est ici question échappe à cette règle. Dans le contexte actuel de la réforme de l'éducation, qui cherche, entre autres, à augmenter le contenu culturel des programmes, cet ouvrage est un outil pour tous les enseignants, tant du primaire que du secondaire, qui veulent connaître les différents enjeux de ce projet.

L'ouvrage, une compilation d'une quinzaine de communications, est divisé en trois thèmes : les arts à l'école, les ressources culturelles et les lieux d'apprentissage hors classe, et l'école ouverte aux cultures.

Les conférenciers, issus pour la plupart du domaine de la recherche universitaire, auxquels s'ajoutent des praticiens, donnent un éclairage pondéré entre la réflexion théorique, la prospective et la réalité actuelle.

La définition de culture ne fait pas l'unanimité, et ce livre, tout comme le colloque, ne prétend pas donner des réponses toutes faites. Il présente les avenues de recherche et d'expérimentation en reconnaissant que dépasser l'association étroite de la culture à l'art est un exercice difficile, tant sur le plan théorique que sur celui de l'application dans la salle de classe.

Le premier thème s'ouvre par une réflexion sur le concept de culture, son évolution et le rapport entre culture et éducation. La culture étant directement associée aux arts, il est donc normal d'y trouver, dans un deuxième temps, une étude sur la place des arts dans l'école et l'évolution de cet enseignement. Sur ce chapitre, on trouvera un historique de l'art dans le curriculum québécois, les aspects valorisés ainsi que les formes d'apprentissage privilégiées. La réflexion est complétée en examinant la présence de l'art ailleurs que dans les cours d'arts plastiques.

Sur un plan qui peut sembler très théorique, Alain Savoie, de l'Université McGill, explore l'aspect éthique de la création artistique, qu'il propose comme fondement à notre pratique pédagogique. Cette réflexion fondamentale intéressera particulièrement les personnes qui sont à la recherche d'un antidote, ou du moins d'une réponse adéquate à l'attitude nihiliste chez nos élèves et qui sont désarmés devant les « à quoi ça sert ? ».

Les autres contributions sous ce thème explorent le lien entre la pratique des arts et la pensée ainsi que le statut à accorder aux activités culturelles. Finalement, on présente le compte rendu d'une intervention par l'art dans une approche humaniste, réalisée auprès de jeunes élèves hyperactifs du primaire.

Dans le second thème, qui explore les ressources culturelles, le lecteur trouvera une analyse sur la place et le rôle de la bibliothèque scolaire ainsi qu'une présentation des différentes ressources culturelles actuellement disponibles.

J'ai particulièrement apprécié la communication de Bernard Schiele, de l'Université du Québec, qui, tout en présentant une réflexion générale sur la réforme, établit un parallèle entre présentation académique et exposition scientifique, en faisant une nette différenciation entre ces deux genres de communication. Ce texte intéressera particulièrement les enseignants de mathématiques et de sciences du secondaire.

Le troisième thème examine comment l'école se comporte vis-à-vis de la culture. Y sont traités : l'utilisation des nouvelles technologies comme outil d'exploration de la culture, la culture des jeunes et la culture populaire. L'expérience de l'école Simonne-Monet, située en milieu pluriculturel, est décrite

abondamment. Enfin, deux contributions examinent la formation des enseignants sur le plan de la culture.
Bien sûr, les actes d'un colloque, de par leur forme linéaire, ne peuvent retransmettre la couleur des échanges ni donner une idée juste de la vigueur du débat suscité par les différentes communications. Cet aspect est par contre présent dans la synthèse finale qui était présentée par M^me^ Lise Bissonnette.
Un livre qui apporte quelques balises et fait le point sur l'état actuel du débat. Ce n'est pas un manuel, mais plutôt une présentation de l'état de la situation, un instantané partiel de la réflexion de chercheurs et d'acteurs sur le terrain.
Quoique le contenu soit davantage axé sur le primaire, il ne manquera cependant pas d'intéresser les enseignants du secondaire qui souhaitent en savoir plus au sujet de cette dimension incontournable de la réforme qui veut accorder une part plus grande à la culture.

Jean-Pierre Gagnon

L'encadrement d'une ou d'un stagiaire en enseignement témoigne d'un grand engagement professionnel, compte tenu de la responsabilité inhérente à cette fonction et de sa complexité. En effet, dans la foulée des travaux qui ont mené à la réforme des programmes de formation initiale à l'enseignement, les enseignantes et les enseignants qui acceptent d'accueillir une étudiante ou un étudiant se sont vu confier un rôle majeur dans la préparation des pédagogues de demain. Cela étant, les universités et les commissions scolaires ont mis en place divers modèles de formation de ces formateurs afin de les aider dans l'exercice de cette fonction.

Toutefois, ces formations, quoique pertinentes et fort utiles, ne sauraient prévoir toutes les questions qui émergent de l'action ni y répondre. L'accueil et l'encadrement d'une étudiante ou d'un étudiant appelle donc l'engagement de praticiennes et de praticiens réflexifs pour qui la formation continue, et notamment l'autoformation, est une condition essentielle à l'exercice de la profession enseignante dans tous ces volets, incluant celui de l'encadrement de stagiaires. C'est d'abord à elles et à eux que s'adresse l'ouvrage en titre.
En effet, dans ce livre, les professeurs Boutin et Camaraire proposent aux lectrices et aux lecteurs, dans un langage simple et clair, un ensemble de notions et d'éléments de réflexion qui leur permettront d'enrichir les assises théoriques de leur action en matière d'encadrement de stagiaires ainsi que des techniques et des outils qui les soutiendront dans l'accompagnement efficace de ces derniers.
Il est à noter que cet ouvrage peut également apporter un soutien fort pertinent à celles et à ceux qui acceptent d'accompagner une ou un collègue en début de carrière.

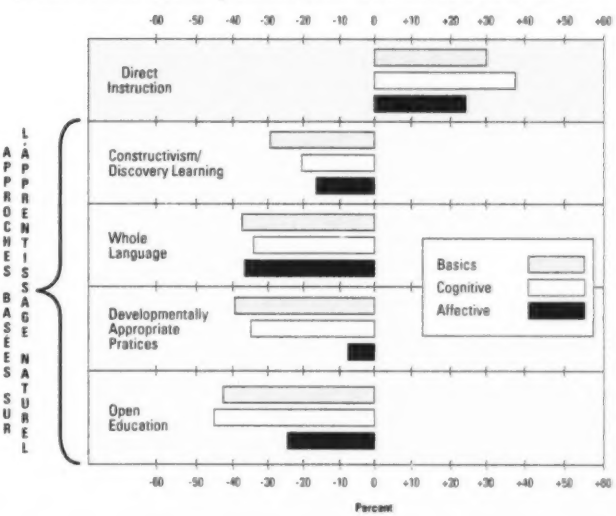
Monique Boucher

Errata

Dans l'article intitulé « Création d'un institut de perfectionnement professionnel », paru en page 55 du dernier numéro de la revue, il aurait fallu lire que M^mes^ Marie-Claude Larouche et Nicole Vallières, du Musée McCord, et non M^me^ Marie-Claude Laflamme, avaient participé à la présentation de projets spéciaux.

Comme la couleur d'impression du tableau apparaissant en page 46 du même numéro, à l'intérieur de l'article intitulé « Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise : confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie », rendait sa lecture difficile, celui-ci est repris à droite.

Comparaison des résultats des cinq approches principales expérimentées auprès d'élèves de la maternelle et des trois premières années du primaire venant de milieux défavorisés[2]



Puisque donner un sens à la réussite, c'est orienter fondamentalement toutes les actions pédagogiques et puisque la réussite de tous est l'affaire de tous (individu, école, famille, société), chacun est invité, à l'occasion du colloque qui se tiendra en novembre 2002, à répondre à la question suivante : « Que veut dire **réussir** en éducation ? »
Ce colloque aura lieu les 27, 28 et 29 novembre 2002 à l'Hôtel Hilton de Québec.

Renseignements et inscription
Association des cadres scolaires du Québec
1195, rue de Lavigerie, bureau 170
Sainte-Foy (Québec) G1V 4N3
Tél. : (418) 654-0014
Téléc. : (418) 654-1719
Site Internet : www.acsq.qc.ca

L'Association québécoise des éducateurs et éducatrices du primaire (AQEP) tiendra son congrès annuel les 28 et 29 novembre 2002 à Saint-Hyacinthe, à l'Hôtel des Seigneurs. Le thème sera le suivant : « Au primaire, vibrer au rythme de la culture ».

Renseignements et inscription
Pluri congrès inc.
C.P. 65
Varennes (Québec) J3X 1P9
Tél. : (450) 652-0918
Téléc. : (450) 929-1472
Courriel : jocbr@videotron.ca

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, ministère de l'Éducation, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Mme Ginette Couture, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été effectuées par des **élèves de l'école secondaire Mitchell-Montcalm** de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke.

« Ce matin, le facteur de pain est passé à la garderie. »

Vicky Gagné-Vaillancourt

Pascal Trépanier

« Le printemps, c'est quand la neige fond et qu'elle repousse en gazon. »

Si vous résidez au Québec, vous pouvez maintenant vous abonner à *Vie pédagogique* ou, le cas échéant, procéder à votre changement d'adresse via le site Internet du ministère de l'Éducation **http://www.meq.gouv.qc.ca** (onglet publications).

❑ **ABONNEMENT** — ❑ **CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Numéro d'abonné (réabonnement)

Nom

Prénom

N° rue, route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
Télécopieur : (418) 646-6153
Courriel : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **ABONNEMENT** — ❑ **CHANGEMENT D'ADRESSE POUR LES ABONNÉS À L'EXTÉRIEUR DU QUÉBEC**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS	1 AN	2 ANS
Canada (NB/NE/TN)	23,00 $	42,00 $
Canada (autres provinces)	21,50 $	39,00 $
Autres pays	24,00 $	45,00 $

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA

ADRESSE DE RETOUR :
VIE PÉDAGOGIQUE
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7

Code : 12-2078-01